

**NEUSA APARECIDA MENDES BONATO**

**INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE ARARAQUARA – SP**



**ARARAQUARA – SP  
2009**

**NEUSA APARECIDA MENDES BONATO**

**INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE ARARAQUARA – SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luci Pastor Manzoli**

**ARARAQUARA – SP  
2009**

Bonato, Neusa Aparecida Mendes

Inclusão escolar: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara - SP / Neusa Aparecida Mendes Bonato – 2009

143 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Luci Pastor Manzoli

1. Educação física. 2. Educação física para deficientes.  
3. Formação de professores. 4. Inclusão em educação. I. Título.



**NEUSA APARECIDA MENDES BONATO**

**INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE ARARAQUARA – SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luci Pastor Manzoli**

**Data de aprovação: 06/03/2009**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

Presidente e Orientador(a): Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luci Pastor Manzoli  
**UNESP – FCL – Campus de Araraquara**

---

Membro Titular: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marli Nabeiro  
**UNESP – FC – Campus de Bauru**

---

Membro Titular: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luci Regina Muzetti  
**UNESP – FCL – Campus de Araraquara**

**Local: Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara**

***“A quem, se não a vocês!”***

♥ *Pai e Mãe, pela dedicação e apoio incondicional;*

♥ *Felipe, Léo, Breno e Bibi pela compreensão, carinho e paciência durante essa caminhada!  
Amo muito vocês!*

♥ *Querida “teacher” Luci, por “lançar seu coração e aceitar o desafio de me orientar!”*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus e aos meus “Santos” por atenderem as minhas orações nos momentos difíceis e pelo amor e presença constante em minha vida.

A minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luci Pastor Manzoli, por sua humildade, conhecimento, competência e ética. Agradeço também a oportunidade que me possibilitou aprender coisas novas, conhecer pessoas e fazer parte de um mundo com o qual sonhava. Obrigada por tudo!

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marli Nabeiro e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luci Regina Muzetti, pela valiosa colaboração no exame de qualificação, fundamental para a finalização desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato e a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tarcia Regina da Silveira Dias pela disponibilidade e atenção na leitura deste trabalho.

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação. Obrigada pelo conhecimento!

A todos os Professores de Educação Física, Diretores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Estaduais da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara participantes desta pesquisa, sem o qual não seria possível a realização deste trabalho. Muito Obrigada!

Ao Sr. José Guilherme De Nardi, pela sua gentileza e sabedoria inestimáveis, que em muito contribuiu na realização do trabalho.

A todos os meus alunos, em especial os do PAEE, por me ensinarem a ver com os seus olhos e a acreditar no potencial de todas as pessoas.

A Diretoria de Ensino da Região de Araraquara por possibilitar a concretização deste trabalho e principalmente aos Supervisores de Ensino, em especial ao Sr. Armindo, que sempre foi muito prestativo nas minhas buscas sobre os dados da pesquisa.

As ATPs/PCOPs de Educação Física – Maria Aparecida Paiva “Cidinha”, de Educação Especial – Wânia e de Artes – Mariliza, pelas valiosas informações e contribuições para este trabalho.

As minhas amigas do Grupo de Estudos: Profa. Luci, Adriana, Bete, Márcia, Nilza e Sandra. Por todos os dias que estudamos, discutimos, organizamos trabalhos, rimos e tomamos chá juntas. Tudo isso valeu para o meu aprendizado e mais uma vez mostrou que “a união faz a força!”

A minha amiga Nilza Renata, por ser a minha referência desde o primeiro dia do Mestrado e compartilharmos os nossos conhecimentos, otimismo, coleguismo, alegrias e tristezas.

Aos meus queridos amigos de Indaiatuba, os quais jamais esquecerei porque aprendi demais com vocês: Jane, Erika, Ana Lúcia, Ana Maria, Alessandra, Pismel, Socorro, Vornei, Duzão,

Cristiane Martins, Rogério, as “meninas” do PAEE, Ana Paula, Cássia, Eliza, Karen, Luciana, Eliete, Carmem, Cristina Roma, Judite, Roseli e em especial a Diretora Andréia Aparecida Reis Guaiume, uma pessoa iluminada e engajada “de corpo e alma” nas causas em prol das pessoas com deficiência e a Diretora Cleuza Maria Nogueira Apolinário, com quem aprendi a importância da Educação na vida dos seres humanos e qual o verdadeiro papel do Professor.

As minhas amigas de São Paulo, em especial a Dalva Inês de Andrade, Eliane Amaro da Silva e Lidia Araujo, que apesar da distância e comunicação “eletrônica”, a amizade de longa data e de tantas vivências juntas permanecem intactas e presentes em minha vida. Amo vocês!!!!

Ao meu querido amigo Márcio Donizete Rocha, amizade que nasceu na Especialização na UNICAMP, pelas sextas-feiras juntos em que compartilhávamos conhecimento, ansiedades, vontade de vencer e, principalmente, entrar no Mestrado. Conseguimos!!!!!!

Aos amigos e amigas que fiz ao entrar na UNESP, em especial a Marta Sene, Ione, entre outros das aulas e principalmente os funcionários do Campus e da Pós, em especial ao Fernando Surian, ao Marcelo e a Sandra que sempre foram extremamente gentis e solícitos quando chegávamos “desarvoradas” com trabalhos, entregas ou dúvidas pra resolver. Muito obrigada pela atenção!

Aos amigos conquistados nessa jornada do mestrado e da “Bolsa Mestrado” que colocou em meu caminho pessoas maravilhosas, com as quais tive o prazer de conviver na E.E. Dorival Alves: aos amados amigos Luis Carlos Calixto, José Luiz do Prado, Isabel Colbari, Anamaria Albano, Tuti, Angélica, Eunice, Andréia Malheiros Santana, Adriano Luchetti e Bira. Não posso deixar de citar o restante da turma, que sempre me acolheram com o maior carinho e simpatia: Sara, Edson, Belzinha, Soraia, Alba, Célia Vitória, Cecília, Beatriz, Fabiano, S. Antonio, Paulinha, Vanessa, D. Tereza, Maria Augusta, Mariangela, Marlene Vetarischi, entre tantos outros.

Aos diretores Sérgio Minghini, Mônica Cristina Leite Fuhs Benini, aos vice-diretores Angélica, Marlene e Silvia e aos coordenadores Claudia (Chicão), Anderson, Sandra, pela acolhida na escola e pela confiança.

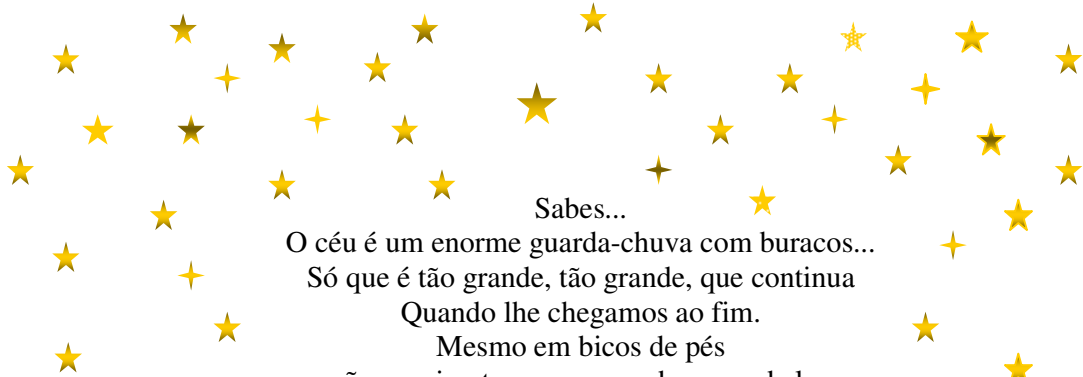
As diretoras Maria Lúcia e Isabel, a vice-diretora “Cidinha”, a coordenadora “Ritinha” e as queridas e competentes professoras da E.E. Antonio Lourenço Correia, com as quais tive e tenho o prazer de conviver. Vocês são muito especiais!!!!

Em especial e por prestarem uma valiosa colaboração na revisão final desta dissertação, a minha querida sogra Traudi Helena Bonato e mais uma vez ao amigo Luis Carlos Calixto por dar atenção especial a tradução do resumo. Obrigada de coração!!!

Ao Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação pelo incentivo ao estudo através do Programa Bolsa Mestrado.



*Abriga-me debaixo das estrelas...*



Sabes...

O céu é um enorme guarda-chuva com buracos...  
Só que é tão grande, tão grande, que continua  
Quando lhe chegamos ao fim.  
Mesmo em bicos de pés  
não consigo tocar nos seus buracos de luz  
a que chamam de estrelas  
e o meu corpo é demasiado fraco  
para segurar sozinho este guarda-chuva que cobre o  
mundo.

Mas o desejo de tocar as estrelas embebe-me  
os sentidos.

Sonho com o desafio da viagem,  
com as aventuras do caminho  
e com a vertigem da chegada...

Sonho...

E pergunto-me se são as estrelas que estão longe  
ou o meu braço é que ficou curto;  
se a distância das estrelas está certa  
e o alcance do meu braço  
– tal como o meu desejo – errado...

Mas lembro-me

que quando corri pelos relvados,  
quando subi as árvores ou joguei a bola,  
nunca senti o meu corpo pequeno.  
Quando compartilhei a merenda contigo,  
quando o jogo nos fez rir até chorar,  
quando te convidei e tu aceitaste,  
quando aprendemos juntos,  
quando te ajudei a levantar do chão,  
nunca me senti pequeno.  
Senti mesmo e muitas vezes  
que chegava aos buracos do céu...

Sei que a minha dimensão é a das coisas que me  
estão próximas,  
é a comunhão do instante, o êxtase do momento.  
Vivo a alegria do presente, o aroma fugaz do que é  
sensível  
e a simplicidade sublime da amizade desinteressada.

Por isso sei que somos irmãos  
quando me perguntas se tenho frio,  
abres o guarda-chuva,  
pões a mão no meu ombro  
e o teu sorriso traz as estrelas para a ponta dos  
meus dedos.

*David Rodrigues, 2003<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Posfácio do livro “**Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**” David Rodrigues (Org.), 2006.

## RESUMO

No ano de 2001 foi criado pelo MEC o Programa Nacional de Educação Física Adaptada, visando assegurar o acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, com efetiva participação nas aulas de Educação Física. A partir daí no ano de 2004, a Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, através de sua oficina pedagógica, ofereceu curso de capacitação aos professores de Educação Física sobre a inclusão desses alunos. Portanto, esse estudo objetivou verificar ocorrência de cursos de formação continuada na área de Educação Física com a temática Inclusão Escolar e quantos professores participaram, que níveis de escolaridade atuam, e qual foi o tipo de repercussão em sua prática escolar. Procurou-se também caracterizar essa Diretoria situando-a desde o início de sua implantação, averiguando as ações das políticas públicas de inclusão e formação continuada. Como abordagem metodológica utilizou-se a pesquisa qualitativa com o foco no estudo de caso, tendo como participantes, 57 Professores de Educação Física, 27 escolas estaduais da cidade de Araraquara-SP, seus respectivos diretores e/ou coordenadores pedagógicos e um ex-dirigente de ensino dessa Diretoria. A coleta de dados foi realizada através de questionários com perguntas abertas e fechadas para os Professores de Educação Física, diretores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas e entrevista semi-estruturada com o ex-dirigente de ensino. Os dados mostraram que dos 59 Professores de Educação Física que atuam nas escolas, 57 deles foram participantes da presente pesquisa, e deste total, 20 realizaram o curso de formação continuada relacionado à temática Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar oferecido pela Oficina Pedagógica, sendo que 1 participou de curso não relacionado à área da Educação Física e 37 não participaram de nenhum curso. As respostas dos professores sobre as necessidades que possuem para promover a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, 38 deles responderam que a formação continuada é necessária para um atendimento de qualidade a esses alunos. Esse estudo mostrou que, no ano de 2007, a cidade de Araraquara possuía 27 escolas estaduais e atendem 22.762 alunos no Ensino Fundamental e Médio, dentre os quais, 150 com deficiência, verificando uma maior incidência desses alunos no Ciclo I (1ª a 4ª série) do ensino fundamental, mostrando-se que a inclusão está acontecendo de forma bastante tímida, tanto em relação aos cursos de formação oferecidos aos professores, quanto a inclusão desses alunos no ensino regular. Considera-se, portanto, que cada aluno deve ser respeitado em sua diversidade, levando-se em conta o processo e não produto, uma vez que a inclusão não se resume apenas à escola, e a formação do professor se faz condição ímpar para viabilizar mudanças significativas para uma educação igualitária e de qualidade para todos. A Educação Física, nesse processo, pode propiciar através de seus conteúdos, estratégias e metodologias adequadas, um ganho significativo no sentido de pertencer a um grupo.

**Palavras-chave: Educação Física. Educação Física Adaptada. Inclusão Escolar. Formação Continuada.**

## ABSTRACT

### SCHOLAR INCLUSION: A STUDY OF CONTINUING FORMATION FOR TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION OF ARARAQUARA – SP

In 2001 the National Program for Adapted Physical Education was created by MEC, aiming to ensure access and retention of students with special educational needs, with effective participation in the classes of Physical Education. In 2004, the Board of Education of the Region of Araraquara, through its educational workshop, offered a training course for teachers of Physical Education on the inclusion of these students. Therefore, this study aimed to verify the occurrence of continuing formation courses in the area of Physical Education with the theme Scholar Inclusion and how many teachers participated, their level of education work, and the of impact on their school practice. One was tried to characterize this Board of Education placing it at the beginning of its deployment, examined the actions of public policies of inclusion and continuing formation. As a methodological approach using the qualitative research with a focus on case study, the participants were, 57 Teachers of Physical Education, 27 state schools in the city of Araraquara-SP, their directors and/or educational coordinators and a former leader of is Board of Education. Data collection was conducted through questionnaires with closed and open questions for Teachers of Physical Education, directors and/or coordinators of the schools teaching and semi-structured interview with former leader of education. The data showed that the 59 Teachers of Physical Education who work in schools, 57 of them were participants of this research, and from this total, 20 took the course for continuing formation related to the theme Adapted Physical Education and Scholar Inclusion offered by Educational Workshop, one of them took the course not related to the area of Physical Education and 37 did not participate in any course. The responses from teachers about the needs they have to promote the inclusion of students with disabilities in classes of Physical Education, 38 answered that continuing formation is necessary for a quality service to these students. In 2007, this study showed that the city of Araraquara has 27 state schools and 22.762 students attend elementary school and in the high school, among which, 150 disabled, noting a higher incidence of these students in Cycle I (from 1st to 4th grade) elementary school, showing that inclusion is going to be very slow, both on the training courses offered to teachers, as the inclusion of these students in regular education. It is, therefore, that each student must be respected in its diversity, taking into account the process and not product, since the inclusion is not only the school, and teacher's training is unique condition to make significant changes for equal and quality education for all. The Physical Education, in the process, can provide through their content, appropriate strategies and methodologies, a significant gain in the sense of belonging to a group.

**Keywords:** Physical Education. Adapted Physical Education. Scholar Inclusion. Continuing Formation.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Ano da formação, gênero, instituição de ensino e disciplina EFA na graduação.	p.89
<b>Tabela 2</b>	Tempo de serviço, situação funcional e número de escolas que lecionam.	p.90
<b>Tabela 3</b>	Categoria das estratégias utilizadas pelo Professor.	p.97
<b>Tabela 4</b>	Categoria das dificuldades elencadas pelo Professor.	p.101
<b>Tabela 5</b>	Categoria das necessidades elencadas pelos Professores para a inclusão de Alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.	p.110

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Projeto Pedagógico e Inclusão Escolar	p.92
<b>Figura 2</b>	A Escola e os Alunos com Deficiência	p.94
<b>Figura 3</b>	Dificuldades dos Professores para o desenvolvimento das aulas	p.100
<b>Figura 4</b>	Participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física	p.103
<b>Figura 5</b>	Outros cursos de formação relacionados à temática Educação Física adaptada	p.104
<b>Figura 6</b>	Participação em cursos de formação continuada relacionados à temática Educação Física adaptada e Inclusão Escolar	p.104
<b>Figura 7</b>	Parecer dos Professores a respeito dos cursos de formação continuada	p.105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Contextualização histórica da pessoa com deficiência	p.45
<b>Quadro 2</b>	Mapeamento das escolas estaduais da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara	p.78
<b>Quadro 3</b>	Caracterização da unidade escolar	p.80
<b>Quadro 4</b>	Respostas dos Professores	p.111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AAHPERD** – AMERICAN ALLIANCE FOR HEALTH PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND DANCE

**ABE** – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

**ACD** – ATIVIDADES CURRICULARES DESPORTIVAS

**ACM** – ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS

**ACT** – ADMITIDO EM CARÁTER TEMPORÁRIO

**ADCT** – ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

**AMA** – ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA

**APAE** – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS

**ATP** – ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO

**BIJAPER** – BRAZILIAN INTERNATIONAL JOURNAL OF ADAPTED PHYSICAL EDUCATION RESEARCH

**BM** – BANCO MUNDIAL

**CAPE** – CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

**CAPES** – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

**CBCE** – COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

**CEI** – COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR

**CENP** – COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

**CERHUPE** – CENTRO DE RECURSOS HUMANOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

**CF** – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

**CFE** – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

**CMEF** – CENTRO MILITAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**COGSP** – COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO

**CONDEPHAAT** - CONSELHO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO, ARQUEOLÓGICO, ARTÍSTICO E TURÍSTICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

**DA** – DEFICIENTE AUDITIVO

**DE** – DELEGACIA DE ENSINO

**DE** – DIRETORIA DE ENSINO

**DED** – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

**DERA** – DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE ARARAQUARA



**DESN** – DELEGACIA DE ENSINO SECUNDÁRIO NORMAL

**DF** – DEFICIENTE FÍSICO

**DM** – DEFICIENTE MENTAL

**DMu** – DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

**DRE** – DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO

**DV** – DEFICIENTE VISUAL

**EE** – ESCOLA ESTADUAL

**EEPG** – ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO GRAU

**EF** – EDUCAÇÃO FÍSICA

**EFA** – EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

**EJA** – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**EMR** – ENSINO MÉDIO EM REDE

**ENEFD** – ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

**ETI** – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

**ExNEEF** – EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**FDE** – FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

**FENEIS** – FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS

**FMRJ** – FACULDADE DE MEDICINA DO RIO DE JANEIRO

**FUNDEB** – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

**FUNDEF** – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

**HTPC** – HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

**IBC** – INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

**IBICT** – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**IEL** – INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

**INDESP** – INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO DESPORTO

**INES** – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS

**LIBRAS** – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

**MEC** – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**MEEF** – MOVIMENTO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**MNCR** – MOVIMENTO NACIONAL CONTRA A REGULAMENTAÇÃO

**NEE** – NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

**O** – OUTROS

**ONU** – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS  
**OP** – OFICINA PEDAGÓGICA  
**PAEE** – PROGRAMA DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL  
**PC** – PROFESSOR COORDENADOR  
**PCN** – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS  
**PCP** – PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO  
**PEB-II** – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA II  
**PNE** – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
**PNUD** – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO  
**PRIA** – PROGRAMA DE RECREAÇÃO, INICIAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO  
**PROESP** – PROGRAMA DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL  
**PROINESP** – INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
**PUC** – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
**PUCAMP** – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
**SCIELO** – SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE  
**SE** – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
**SEB** – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
**SEE** – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
**SEESP** – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
**SELT** – SECRETARIA DE ESPORTES, LAZER E TURISMO  
**SEMTEC** – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA  
**SESC** – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO  
**SME** – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
**SOBAMA** – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA  
**SPAC** – SÃO PAULO ATHLETIC CLUB  
**UERJ** – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO  
**UFMG** – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
**UFRJ** – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
**UFSCAR** – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
**UFSM** – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
**UFU** – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
**UGF** – UNIVERSIDADE GAMA FILHO  
**UNAERP** – UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO

**UNESCO** – UNITED NATIONS EDUCATION SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

**UNESP** – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**UNIARA** – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA

**UNICAMP** – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**UNICEF** – UNITE FOR CHILDREN

**USP** – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**YMCA** – YOUNG MEN'S CHRISTIAN ASSOCIATION

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>p. 22</b>
<b>1.2 Levantamento de Estudos Científicos.....</b>	<b>p. 26</b>
<b>2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DOS TEMPOS.....</b>	<b>p. 32</b>
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	
<b>.....</b>	<b>p. 67</b>
<b>4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>p. 74</b>
<b>4.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>p. 74</b>
<b>4.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>p. 74</b>
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>p. 75</b>
<b>5.1 Fundamentação da Pesquisa.....</b>	<b>p. 75</b>
<b>5.2 Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>p. 77</b>
<b>5.3 Local da Pesquisa.....</b>	<b>p. 77</b>
<b>5.4 Materiais.....</b>	<b>p. 77</b>
<b>5.5 Procedimentos para a Coleta de Dados.....</b>	<b>p. 77</b>
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>p. 88</b>
<b>6.1 Perfil Acadêmico e Profissional dos Participantes.....</b>	<b>p. 88</b>
<b>6.2 Atuação Profissional e Inclusão Escolar.....</b>	<b>p. 91</b>
<b>6.3 Formação Continuada e Inclusão Escolar.....</b>	<b>p. 103</b>
<b>6.4 Considerações dos Professores.....</b>	<b>p. 108</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p. 118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>p. 123</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>p. 133</b>
<b>APÊNDICE A – Carta à Dirigente de Ensino de Araraquara.....</b>	<b>p. 134</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário para Diretores e/ou Coordenadores das escolas.....</b>	<b>p. 135</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Participação na Pesquisa.....</b>	<b>p. 136</b>
<b>APÊNDICE D – Questionário para Professores de Educação Física.....</b>	<b>p. 138</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>p. 140</b>
<b>ANEXO A – Autorização da pesquisa .....</b>	<b>p. 141</b>
<b>ANEXO B – Dados do Censo Escolar do Estado de São Paulo.....</b>	<b>p. 143</b>



## 1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Considera-se aqui importante explicitar os motivos que me levaram a me interessar e a buscar aprofundamentos na área de Inclusão Escolar e mais particularmente na formação continuada de Professores de Educação Física e investigar o tema relacionado à inclusão escolar de Alunos com deficiência na Rede Regular de Ensino, que provocaram as minhas inquietações, conflitos e as questões que incitaram a presente pesquisa.

No ano de 1995, ainda cursando a graduação em Educação Física<sup>2</sup>, tive a oportunidade de ministrar aulas para Alunos do Ciclo I<sup>3</sup> (1ª e 2ª séries) do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, onde havia um Aluno com deficiência mental e por não dispor de nenhuma experiência para lidar com esse aluno, ficava em dúvida quanto aos tipos de atividades que poderia desenvolver.

Em 1997, já graduada, fui contratada pela Prefeitura Municipal de Indaiatuba – SP, para trabalhar como Assistente de Esporte e Lazer, com as modalidades Recreação<sup>4</sup>, Natação e Voleibol, lidando novamente com um grupo de Alunos com deficiência mental, nas aulas de Natação.

No ano de 1998, com a municipalização do ensino, assumi as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental (1ª à 4ª série)<sup>5</sup>, onde havia um Aluno com surdez numa turma de 1ª série. Nas minhas aulas, apresentava-se esperto, participativo e muito observador, fato este também constatado pela professora da classe, mas que se ressentia por lhe faltar orientações para comunicar-se com o mesmo de forma adequada.

Nesse mesmo ano, participei do concurso para Professor de Educação Básica II - PEB-II da Rede Pública Estadual, e aprovada assumi no ano 2000, aulas no Ensino Fundamental,

---

<sup>2</sup> Cursava o 3º ano de Licenciatura Plena em Educação Física na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCAMP.

<sup>3</sup> De acordo com a resolução SE Nº 92 de 19 de dezembro de 2007, em seu Art.2º O ensino fundamental terá sua organização curricular estruturada em oito séries, desenvolvida em regime de progressão continuada e constituída por dois ciclos:

I - ciclo I, correspondendo ao ensino da 1ª à 4ª séries;

II – ciclo II, correspondendo ao ensino da 5ª à 8ª séries. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

<sup>4</sup> Modalidade de atendimento à 1ª etapa do Programa de Recreação, Iniciação e Aperfeiçoamento - PRIA da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Turismo – SELT, que tem por objetivo o atendimento de crianças na faixa etária de 06 à 08 anos, visando o desenvolvimento “espontâneo e agradável do ser humano em seus momentos de lazer”, bem como o seu envolvimento nos jogos e brincadeiras para “encarar novos desafios motores, cognitivos, sociais e afetivos, contribuindo desta forma para melhorar a qualidade de vida”. Projeto Qualidade de Vida, Prefeitura Municipal de Indaiatuba (1997).

<sup>5</sup> Na rede municipal de ensino de Indaiatuba, o sistema de ensino estava organizado por séries, onde 1ª à 4ª série corresponde às séries iniciais do ensino fundamental.

Ciclo II (5ª à 8ª série) e Ensino Médio<sup>6</sup> (1ª. a 3ª. série), acumulando jornada de trabalho com a Rede Municipal.

Em 2001, no processo de escolha de atribuição de aulas para o ano letivo, optei por trabalhar junto ao Programa de Apoio à Educação Especial - PAEE da Rede Municipal<sup>7</sup>, para alunos com deficiência auditiva, visual, física e mental.

Ao me deparar com essa realidade, e preocupada em oferecer um trabalho que pudesse contribuir para o seu desenvolvimento motor, social e afetivo, fui à busca de livros, revistas e publicações expedidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC, relacionado ao tema da inclusão e percebi que grandes transformações educacionais deveriam ocorrer, envolvendo também as aulas de Educação Física.

Para melhor lidar com esses alunos, busquei a ajuda das professoras das classes de apoio e das salas de recursos<sup>8</sup>, para obter orientações no sentido de desenvolver um plano de trabalho para a minha área e que viesse ao mesmo tempo, contribuir com os objetivos traçados pelos professores. Para tanto, procurei realizar leituras nas áreas das deficiências com as quais estava lidando.

Participei então de um curso inicial de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e também de um curso de Braille oferecido pela Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Dei continuidade ao curso de LIBRAS, no Instituto de Estudos da Linguagem - IEL – UNICAMP em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS.

No início do ano letivo de 2004, participei de um curso de formação continuada promovido pela Secretaria de Estado da Educação, sobre Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar, onde foram levantadas muitas discussões sobre o assunto, gerando muitas dúvidas. A partir daí, senti a grande necessidade de aprofundar nessa temática, para subsidiar o meu trabalho enquanto professora de Educação Física, ficando aquela dúvida de, até que

---

<sup>6</sup> De acordo com a Resolução SE nº 92 de 19 de Dezembro de 2007, Art.3º Os cursos do ensino médio, são estruturados em três séries anuais, denominados de 1ª à 3ª série. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

<sup>7</sup> Anteriormente, as aulas de Educação Física para os Alunos desse Programa eram ministradas por Professores da Secretaria de Esportes, Lazer e Turismo – SELT.

<sup>8</sup> No Ensino Municipal, de acordo a Proposta pedagógica global da rede municipal de Indaiatuba (2004), os serviços oferecidos pelo PAEE são:

Classes de apoio: para deficiência física associada à deficiência mental, para deficiência mental e para deficiência auditiva, com Professores habilitados e materiais adequados ao apoio pedagógico mais intenso, com adaptações ao currículo escolar comum;

Salas de Recursos: serviço com três tipos de ambientes estruturados e adaptados para atender portadores de deficiência visual ou deficiência mental ou deficiência da audiocomunicação em pequenos grupos ou individualmente; de uma a duas vezes na semana, em horário oposto ao do ensino regular frequentado pelo aluno, com Professor habilitado e/ou especializado. Com objetivo de respaldar a Inclusão Escolar, que além do atendimento ao aluno, oferece orientações pedagógicas e intercâmbio de informações junto à equipe escolar da Unidade Escolar de origem, assim como ao grupo familiar, e ainda outras instituições e/ou profissionais que assistem o aluno.

ponto os alunos com deficiência poderiam ser beneficiados pelas aulas de Educação Física, uma vez que faltava preparo a esse professor.

Logo em seguida, assumi o cargo de Professora-Coordenadora-Pedagógica<sup>9</sup> - PCP da Escola Estadual, com a função de articular as ações da Secretaria de Estado da Educação e a formação continuada dos Professores na unidade escolar, dentre elas, o programa do Ensino Médio em Rede – EMR<sup>10</sup>.

No ano de 2005, por ocasião da mudança de residência para a cidade de Araraquara, assumi aulas de Educação Física em uma Escola Estadual no Ensino Fundamental (Ciclo I – 1ª à 4ª série), e percebia que os Professores de Educação Física possuíam conflitos similares aos meus para lidar com os alunos com deficiências. Essas experiências como professora lidando com as diversidades e ao mesmo tempo aprendendo através delas, suscitaram-me algumas inquietações que requeriam um envolvimento acadêmico mais aprofundado.

Procurei então buscar maiores conhecimentos na temática relacionada à Inclusão Escolar, participando de congressos, jornadas, palestras e mini-cursos, porém, ainda sentia a necessidade de conhecer melhor as especificidades da Educação Física e do aluno deficiente. E a partir daí foram se delineando algumas questões de pesquisa relacionada com a formação continuada dos Professores de Educação Física para lidar com a inclusão, pois durante o ano em que atuei em Araraquara, nenhum curso foi oferecido. Visando conhecer mais profundamente sobre a educação continuada na área de Educação Física na cidade de Araraquara, é que me inscrevi no processo seletivo para o curso de mestrado da Unesp com os seguintes questionamentos:

---

<sup>9</sup> Dentre as funções desenvolvidas pelo Professor-Coordenador-Pedagógico e de acordo com a Resolução SE nº 66 de 03 de Outubro de 2006, considera a importância da atuação do Professor Coordenador, junto à equipe escolar, no processo de: integração curricular entre os Professores de cursos, períodos e turnos diversos; elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola; aprimoramento do processo ensino-aprendizagem; acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos Alunos; formação continuada dos docentes; articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade; dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO (Estado), 2006).

<sup>10</sup> O Ensino Médio em Rede – EMR teve por objetivos: “Promover a discussão sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio e propiciar subsídios para o diagnóstico da realidade local e a avaliação do projeto político-pedagógico das escolas envolvidas e dos programas curriculares da área. Fortalecer as equipes escolares, de maneira a dar-lhes suporte para mudanças na prática pedagógica. Promover uma integração entre os Professores das áreas a partir de projetos temáticos e de uma perspectiva interdisciplinar. Ampliar as competências leitoras e escritoras dos Professores do Ensino Médio e fornecer-lhes subsídios para que possam desenvolver essas competências com seus Alunos. Desenvolver metodologias de trabalho com leitura e escrita nas diferentes áreas curriculares, a partir de referências teóricas, tendo em vista mudanças nas práticas pedagógicas. Possibilitar aos Professores o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, pelo uso de diversas mídias interativas e pela discussão de seus usos durante a sua própria formação e em sua prática educativa.” (SÃO PAULO (Estado), 2004, p.18).



- Quais os cursos de formação continuada que a Diretoria de Ensino da Região de Araraquara tem oferecido aos professores de Educação Física a partir da LDB nº 9.394/96?
- Qual a avaliação que esses professores fazem desses cursos no sentido de efetividade e aplicabilidade em sua prática pedagógica?
- Como esses professores desenvolvem suas atividades para atender a todos os alunos, inclusive com aqueles que possuem deficiência?

Conhecer os cursos de formação continuada nessa área é de grande relevância, pois conforme os estudos bibliográficos tem mostrado, as pessoas com deficiência através dos tempos sempre foram alvo de preconceitos, abandonos, discriminação e segregação social. A ideia de incapacidade e dependência era regida nas relações sociais de época para época.

A partir do século XIX é que se começa a preocupação com essas pessoas, surgindo então às primeiras instituições de caráter filantrópico e assistencial e altamente segregacionistas.

Somente no século XX é que a educação dessas pessoas passou a ser vista como um direito e aos poucos foram se intensificando a respeitabilidade e a implantação de novas políticas públicas trazendo rupturas com todos os modelos exclusivistas.

Essas políticas tornaram-se mais intensas a partir da última década do século XX e tomaram formas mais decisivas no século XXI, transformando realidades educacionais, reconhecendo as diferenças e com fortes recomendações de uma escola inclusivista sem deixar nenhum aluno, independente de seus atributos físicos, psíquicos, intelectuais, dentre outros, fora do sistema regular de ensino. Portanto, ao compreender a inclusão educacional como um caminho sem volta, quer seja por força da lei ou por mudança de atitude, sinaliza-se para a possibilidade de ensinar a todos os alunos, respeitando a individualidade de cada um.

Para que isso ocorra, é necessário repensar e reestruturar a prática pedagógica, adequando-as para que todos aprendam dentro de suas possibilidades, transformando os conhecimentos universais disseminados pela escola em conhecimentos significativos para todos os alunos, quaisquer que sejam suas necessidades educacionais.

A Constituição de 1988, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB 9394/96, trouxeram grandes transformações para o cenário educacional brasileiro, ao garantir escola para todos. A partir daí, é importante ressaltar que:

As intenções da proposta de inclusão, da educação de qualidade para todos, estão claramente explicitadas em vários documentos oficiais, inclusive em dispositivos legais no país. Muitas experiências em busca de atendimento a essas demandas estão em curso. É hora, portanto, de procedermos a uma rigorosa avaliação para que se dimensione com precisão a travessia que precisa ser feita entre a intenção e a realidade da Inclusão Escolar. (OMOTE, 2004, p.8).

Nesse sentido, espera-se que os professores de Educação Física realizem o seu trabalho voltado para a inclusão de todos os alunos, levando em consideração as suas especificidades e incorporando conhecimentos da Educação Física, valorizando a cultura corporal do movimento no contexto das diversidades. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de cursos de aprimoramento e de formação continuada para que possam atender a todos com equidade, assegurando o mesmo convívio social e escolar.

## **1.2 Levantamento de Estudos Científicos**

O levantamento de estudos científicos relacionados à temática Educação Física e Inclusão Escolar, foram realizados em bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Portal CAPES<sup>11</sup>, IBICT<sup>12</sup>, SCIELO<sup>13</sup>, UFSCAR<sup>14</sup>, USP<sup>15</sup>, UNICAMP<sup>16</sup> e Portal UNESP<sup>17</sup> e tiveram por objetivo conhecer estudos científicos relacionados à temática Educação Física e Inclusão Escolar que possam dialogar com a presente pesquisa. Para identificação desses estudos, foram indicadas na pesquisa eletrônica palavras chaves como: “Educação Física”, “Pessoas com Deficiência”, “Educação Inclusiva”, “Inclusão Escolar”, “Educação Física Escolar”, “Formação Continuada”, “Educação Física Adaptada”, “Professores de Educação Física”, “Necessidades Educacionais Especiais”.

Na realização desta busca, foram encontradas várias pesquisas que serviram de apoio e referência de diálogo a esta pesquisa, as quais se citam: Aguiar e Duarte (2005), Cruz (2005), Florence (2002), Neves (2006), Seabra Jr. (2006) e Souza (2003). Aguiar e Duarte (2005) tiveram por objetivo investigar os significados da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física no sistema regular de ensino. Cruz

---

<sup>11</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>12</sup> IBICT: Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

<sup>13</sup> SCIELO: Scientific Electronic Library Online

<sup>14</sup> UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

<sup>15</sup> USP: Universidade de São Paulo

<sup>16</sup> UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

<sup>17</sup> UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

(2005) propôs em seu estudo, a implementação de um programa de formação continuada destinado a Professores de Educação Física numa perspectiva educacional inclusiva. Florence (2002) contemplou a prática de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental face à inclusão nas escolas de alunos com necessidades educacionais especiais. Neves (2006) buscou a compreensão dos Professores de Educação Física mediante a política de educação inclusiva e seus desdobramentos em suas aulas. Seabra Jr. (2006) enfoca a ação educativa do Professor como influenciador no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Física Escolar. Souza (2003) confrontou a produção acadêmica sobre inclusão e o discurso dos Professores de Educação Física sobre a presença do educando com deficiência em suas aulas.

O estudo de Aguiar e Duarte (2005) objetivou investigar o significado da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física, a partir dos conhecimentos desses professores sobre Educação Inclusiva, Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada. Esse estudo foi realizado no ano de 2004, em decorrência do curso de capacitação para Assistentes Técnicos Pedagógicos – ATPs da área de Educação Física, organizado pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Embasados na perspectiva da Educação Inclusiva e das políticas públicas que norteiam essa proposta, os autores acreditam que a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, não pode e nem deve ficar neutra a esses movimentos, mas pode contribuir nesse processo. Os resultados do estudo mostraram que grande número de professores não possuía conhecimentos suficientes para incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física e que falta apoio do governo no que se refere ao oferecimento de cursos de reciclagem, auxílio técnico pedagógico especializado, estrutura física e recursos materiais adequados.

Cruz (2005) apoiou-se na implementação de um programa de formação continuada destinado a Professores de Educação Física do município de Londrina, no Paraná, guardando como objetivos: acompanhar os modos como os professores do componente curricular Educação Física lidam em suas aulas com a proposta de Inclusão Escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e apontar como um programa de formação continuada pode aprimorar o instrumental do professor de Educação Física com vistas à elaboração de respostas às provocações lançadas por uma perspectiva educacional inclusiva.

A pesquisa embasou-se em pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e de grupo de focalização. Inicialmente, a proposta do estudo incidiu em identificar na intervenção de

professores de Educação Física do ensino básico, obstáculos à participação de alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais – deficiência – em suas aulas regulares. Após esse diagnóstico se procedeu à implementação de ações didático-pedagógicas que permitissem o incremento do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão.

Foram participantes da pesquisa, dezesseis professores de Educação Física, da Rede Pública Municipal de Ensino de Londrina, que constituíram Grupo de Estudo/Trabalho com foco nas questões relativas à intervenção do professor em ambientes escolares inclusivos, através de encontros quinzenais realizados durante os anos 2002 e 2003. Os resultados obtidos pelo pesquisador indicaram contradições importantes a serem superadas no ambiente escolar, e que refletem no atendimento educacional prestado por professores de Educação Física a alunos com necessidades especiais em contextos educacionais que se pretendem inclusivos. O pesquisador observou que procedimentos relacionados à organização de programas de formação continuada, devem respeitar a autonomia profissional no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos. Essa conjugação do exercício responsável da autonomia, com a autoria de projetos pedagógicos efetivos, pode sustentar a autoridade profissional do professor dentro da escola.

A pesquisa de Florence (2002) foi realizada nas escolas da Rede Municipal de Ensino no Município de São João da Boa Vista-SP, fundamentando-se na revisão da literatura sobre a Legislação Educacional Brasileira, destacando-se as Constituições do Brasil, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos nacionais e internacionais referentes ao desenvolvimento da Educação, Educação Especial e Educação Física. Como recurso metodológico para este estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, para contemplar a prática da Educação Física face à inclusão nas escolas, através de entrevistas semi-estruturadas com os professores de Educação Física que atuam junto a estes alunos especiais na Rede Regular, delimitando o Ciclo I da etapa do Ensino Fundamental de escolas do município que incorporaram a inclusão em seu atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisadora observa, de modo geral, que o processo de inclusão no município de São João da Boa Vista - SP está acontecendo de forma tímida, e que em relação à Educação Física, o processo caminha de forma positiva, visto que na maioria das escolas há a participação e envolvimento dos alunos nas atividades, considerando que a insegurança que alguns professores sentem, diminui ao vivenciarem a rica experiência em ensinar todos de sua classe, com suas peculiaridades. Os dados da pesquisadora apontaram que através da participação e o envolvimento dos alunos nas atividades, mesmo de forma parcial, os

professores se certificam de que os problemas não são tantos como se pensava e que as suas práticas e experiências dão conta das situações de aprendizagem. As necessidades de adaptações são sinalizadas pelo próprio aluno e desta forma, os profissionais vão se conscientizando de que os alunos seguem caminhos diferentes na realização das atividades.

Aponta também que alguns professores relataram o recebimento de protocolos com dados da área médica como forma de orientação, considerando-as importante para o professor de Educação Física, que desta forma, pode melhor organizar o planejamento das suas atividades e amenizar seus temores e, conseqüentemente, sentir-se mais seguro, destacando que seu empenho e comprometimento para enfrentar os desafios propostos pela inclusão é condição ímpar.

Neves (2006) buscou compreender em seu estudo como alguns professores de Educação Física relatam suas impressões e experiências iniciais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência e sua avaliação frente à nova política e seus desdobramentos em suas aulas. O autor utilizou a investigação qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, em que foram entrevistados vinte professores de Educação Física efetivos e atuantes do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia SME que tiveram alunos com deficiência em suas turmas.

A fundamentação do estudo teve como base as legislações e propostas de implantação de educação inclusiva e da literatura sobre o tema. Os resultados da pesquisa mostraram através dos relatos dos professores que as devidas adaptações estruturais não ocorreram em suas escolas, bem como não houve capacitação dos mesmos para trabalharem com o novo modelo educacional. Revelam ainda, não terem participado do processo de discussão/efetivação da política inclusiva na SME efetivada desde 2001. Ressalta que, uma política de inclusão não se realiza apenas a partir de ações individuais, sendo necessária a adoção de medidas visando à capacitação e o envolvimento coletivo dos professores e de todos os envolvidos nesse processo.

Seabra Jr. (2006) enfocou seu estudo na ação educativa do professor como fator influenciador no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no contexto da Educação Física Escolar, através do discurso de “uma escola para todos” e na perspectiva de uma interface com a Educação Física Adaptada, embasando-se no conteúdo histórico da Educação Física Escolar, suas principais propostas pedagógicas e seus princípios básicos, no sentido de contribuir no processo de uma Educação Física Inclusiva. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada em escolas públicas municipais e estaduais da cidade de São José do Rio Preto, São Paulo, fundamentando-se nas observações contidas nos relatórios

finais da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Educação Física do Centro Universitário do Norte Paulista.

A partir das observações e das análises desenvolvidas, o pesquisador constatou que o conteúdo esporte apresenta-se como principal atividade nas aulas e na questão metodológica, a mais utilizada pelos professores envolvidos neste estudo é a diretiva – comando/tarefa, resultando que a ação pedagógica do professor reflete diretamente no processo de inclusão, no que se refere à participação ou distanciamento dos alunos nas aulas de Educação Física, bem como nas interações sociais presentes.

Souza (2003) procurou confrontar em seu trabalho a produção acadêmica sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, buscando na revisão da literatura, da legislação educacional e da Educação Física, uma tentativa de compreender melhor o tema “inclusão de pessoas com deficiências e Educação Física”, no contexto da escola, através do discurso dos Professores de Educação Física sobre inclusão e a presença do educando com deficiência em suas aulas. A pesquisa se desenvolveu a partir de entrevistas realizadas com cinco Professores de escolas públicas municipais da cidade de Goiânia, estado de Goiás.

Os resultados mostraram que havia falta de conhecimento de métodos avaliativos em que se fundamenta a proposta de educação do município e de propostas educacionais relacionadas à Educação Física, foram fatores que dificultaram a aceitação, a permanência e o sucesso deste educando no interior da escola regular.

O pesquisador considera ainda que o caminho na direção de uma proposta inclusiva pressupõe ao menos que o material de formação, o conhecimento, dentre outros, não fique somente nas mãos de técnicos burocratas da Secretaria de Educação, evitando-se que a relação entre inclusão do deficiente e a Educação Física não fique estabelecida em uma base de ansiedade, e que os documentos oficiais devem permanecer no interior da escola para dirimir dúvidas sobre o assunto.

Dos estudos apresentados até então, os que mais se aproximaram da presente pesquisa foi o de Aguiar e Duarte (2005) que realizaram estudo com os Assistentes Técnicos Pedagógicos – ATPs, responsáveis pela formação continuada de Professores de Educação Física e o de Cruz (2005) que implementou um programa de formação continuada com Professores de Educação Física na perspectiva da inclusão.

Sob essa ótica, não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse a preocupação de avaliar junto aos professores como estão sendo oferecidos os cursos de formação continuada voltados para a área de Educação Física e inclusão. Acredita-se, portanto, que esse trabalho trará contribuições para que a Secretaria de Estado da Educação possa avaliar as ações que

vem sendo desenvolvidas junto aos professores no atendimento às políticas públicas de Inclusão Escolar.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Apresentamos aqui, uma retrospectiva histórica das concepções que as diferentes sociedades tinham em relação a Educação Física, bem como, as pessoas com deficiência se situavam nesse processo.

O homem pré-histórico habitava em cavernas, enfeitava-se com contas, ossos, pedras, decorando as paredes das cavernas com desenhos e pinturas. Sua sobrevivência deu-se pela sua capacidade de atirar objetos, permitindo abater os animais selvagens ou inimigos, antes de ser alcançados por ele (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Demonstrava um bom desenvolvimento muscular, caracterizando e distinguindo-o na evolução da espécie humana, pois sua sobrevivência obrigava-o a longas caminhadas, dando-lhe resistência nas marchas, a perseguição às caças e a fuga dos inimigos, facilitava-lhe velocidade nas corridas, acertar a presa (alvo), sempre em movimento, adestravam-lhe os arremessos, os saltos eram constantemente exercitados nos terrenos acidentados, valas e precipícios. Mostrava também um grande vigor físico e força muscular, devido ao transporte de caças e objetos pesados, exímia destreza devido às lutas e os lagos e rios, forçaram-lhes a aprender como atravessá-los, fazendo uso de pedaços de paus, para flutuação e o aprendizado do mergulho para recolher a pesca (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Continuam os autores argumentando que, com o passar dos tempos, outras preocupações de caráter utilitário foram surgindo, devido a um novo modo de vida e hábitos que foram aos poucos caracterizando um novo ciclo de civilização que o homem começou a explorar.

Na China, o imperador guerreiro Hoang-Ti, preocupava-se com as atividades físicas como a caça, a luta, a esgrima de sabre, as danças e um jogo de bola denominado Tsu-Chu para o entretenimento dos soldados, que se apresentavam como as principais atividades desse povo. Praticavam também os exercícios físicos, com finalidades higiênicas e terapêuticas, utilizados principalmente para combater as endemias, dando indícios do surgimento da ginástica médica chinesa, que de acordo com Accioly e Marinho (1956), os dados históricos sobre esse povo, remontam mais ou menos 3.000 anos a. C.

Para Mauerberg-de Castro (2005) e Winnick (2004) é nesse período que se encontra o marco inicial da Educação Física Adaptada, o qual a atividade física e o exercício tinham o seu valor reconhecido para fins terapêuticos e de reabilitação.

Azevedo (1960) aponta que o Cong Fou, denominado como a “a arte do homem, ou a arte da ginástica médica chinesa” surgiu a partir de 1698 a. C., que incidia numa série de



exercícios onde o corpo era colocado em determinadas posições e solicitava-se ao paciente que respirasse conforme certos métodos particulares, de acordo com a doença a ser tratada.

Para Accioly e Marinho (1956), as atividades físicas e as práticas desportivas assumiram grande popularidade durante a dinastia dos Chou (1122 – 255 a.C.), dentre elas, a luta, tiro ao arco, equitação e o boxe chinês. A dança das espadas foi inserida no exército e nas escolas civis.

O declínio das atividades físicas na China ocorreu quando os filósofos introduziram ao povo a filosofia de vida baseada na inação e os preceitos da religião budista com sua meditação religiosa diária, introduzida por volta do ano 155 a.C. (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Na Índia, segundo Accioly e Marinho (1956), os exercícios corporais e as práticas higiênicas atribuíam um caráter fisiológico aos exercícios físicos, necessárias aos militares monarcas, escolhidos na casta dos guerreiros, dentre as quais, as mais difundidas foram as corridas, a equitação, a caça, a natação, tendo no boxe e na luta os desportos mais populares.

Sob influência dos chineses e dos hindus, os japoneses apresentaram como principais aspectos nas suas atividades físicas a equitação e a esgrima de sabre praticada pelos guerreiros feudais, a ginástica médica e a massoterapia, bem como a natação, a navegação e a pesca, devido a sua posição geográfica insulada. A ginástica caracterizada por exercícios sem aparelhos, de flexibilização, destreza e ainda, por exercícios realizados com bambus de 2 metros de altura, são propagados no período feudal. Através dos exercícios de equilíbrio foram originados os malabaristas e aos guerreiros samurais cabiam os conhecimentos biomecânicos, anatômicos, fisiológicos e o jiu-jitsu<sup>18</sup>, arte da defesa pessoal, que os tornavam imbatíveis na luta corpo a corpo (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Os Egípcios instalaram-se as margens do Rio Nilo e marcaram o início de sua história, mais ou menos, 40 séculos a.C. As atividades físicas praticadas por esse povo, tais como os exercícios gímnicos, o arco e flecha, a corrida, o salto, os arremessos, a equitação, a esgrima, a luta, o boxe, a natação, o remo, as corridas de carros, as danças e os exercícios acrobáticos apresentados nas grandes festas aos convidados dos reis e faraós, podem ser identificados

---

<sup>18</sup> “[...] o Jiu-jitsu ou "arte suave", nasceu na Índia e era praticado por monges budistas. Preocupados com a auto defesa, os monges desenvolveram uma técnica baseada nos princípios do equilíbrio, do sistema de articulação do corpo e das alavancas, evitando o uso da força e de armas. Com a expansão do budismo o jiu-jitsu percorreu o Sudeste asiático, a China e, finalmente, chegou ao Japão, onde desenvolveu-se e popularizou-se.” Dados encontrados no site da Confederação Brasileira de Jiu-Jitsu.

através das pinturas e desenhos encontrados nas paredes das tumbas e hipogeos. Nos museus mais famosos do mundo, tais como o do Cairo, Londres e Berlim, encontram-se bolas forradas em couro, demonstrando que os jogos com bola também eram praticados por essa civilização (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Os povos Assírios e os Caldeus instalaram-se na planície cortada pelos rios Tigre e Eufrates, e conforme citam Accioly e Marinho (1956), praticavam as mais variadas formas de atividades físicas, dentre elas, as marchas, as corridas de velocidade, o arco e flecha, os arremessos de lanças, as lutas, a equitação, a natação e a canoagem.

Os Hebreus, dedicados à agricultura e a criação de rebanhos, habitavam a Palestina e a prática de atividades físicas as quais se referiam os autores acima citados eram o arco e flecha, arremessos de lanças, a esgrima e a luta.

Os povos Medas e os Persas habitavam o planalto do mar Cáspio ao Golfo Pérsico, tendo como características predominantes a honradez da palavra empenhada, dinamismo, energia, inteligência e eram dotados de grande força física. Ensinavam as suas crianças três coisas que consideravam fundamentais: montar a cavalo, atirar com o arco e dizer a verdade. A educação de seus jovens era essencialmente militar, deixando o lado intelectual para segundo plano, pois o objetivo era guardar a cidade e caçar (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Os Fenícios habitavam uma faixa de terra entre os montes Líbano e Mediterrâneo, e de acordo com Accioly e Marinho (1956) tinham como principais atividades físicas a equitação, a natação, o arco e flecha, o arremesso de lanças, a caça e a luta. Aderiram ao comércio e a navegação para sua subsistência.

Os povos Gregos foram considerados como exemplos da beleza humana pela sua harmonia e delicadeza apresentadas na proporção de seus segmentos, deixando às civilizações que a sucederam admiráveis tesouros de sua cultura, e:

[...] elevaram a ginástica à altura de uma instituição nacional e tiveram a Educação Física no mais alto valor, podendo afirmar-se que a estética – a beleza de formas e de movimento, era o perno de todas as aspirações e o centro para onde convergiam todas as atividades educativas. (AZEVEDO, 1960, p.33-34).

A importância dada à atividade física e a música, estavam presentes no plano educacional proposto por Platão, conforme cita Marinho (1945):

Dos 7 aos 17 anos, a Ginástica e a Música encarregavam-se de estabelecer a harmonia do corpo e da alma. Entre os 17 aos 20 anos, os jovens eram submetidos aos exercícios militares, acrescentando-lhes a leitura, a escrita, a aritmética, a geometria, onde

periodicamente, passavam por um processo de seleção de acordo com as suas aptidões. Dos 20 aos 30 anos, os mais capacitados intelectualmente dedicar-se-iam ao estudo das ciências de forma sistematizada. Entre os 30 e 35 anos, estes homens consagrar-se-iam aos processos investigativos, e os que demonstrassem uma capacidade superior podiam considerar como encerrada a sua aprendizagem intelectual e científica, merecendo então serem tidos como filósofos. A partir dos 50 anos, esse sábio retirava-se à vida privada, a fim de entregar-se a meditação sobre as coisas justas e belas.

Sendo um precursor da eugenia, Aristóteles, dedicou, assim como seu mestre Platão, extraordinária importância ao desenvolvimento físico das crianças, “chegando ao ponto de afirmar que os casamentos deveriam ser regulados segundo as condições físicas dos pais”. (MARINHO, 1945, p.64).

Os jogos fúnebres, celebrados em homenagem aos mortos são considerados o mais antigo dos jogos gregos, de onde possivelmente, surgem as raízes dos jogos olímpicos (GODOY, 2001). Eram compostos de sete provas: corridas de carros, pugilato, luta, combate armado, arremesso de bola de ferro, tiro ao arco e arremesso de lança.

Teixeira (1966) ressalta a importância dos jogos para esse povo, que realizavam vários tipos de jogos populares, que tinham caráter de festas religiosas, dentre eles, os ístmicos, píticos, nemeus, destacando-se os olímpicos.

Os jogos olímpicos eram celebrados em honra a Zeus e surgiram a partir de 776 a.C., destacando-se pelo expressivo número de participantes e de público, seu espírito unificador, devido à trégua nas guerras para a realização dos jogos e a grande repercussão político-religiosa (GODOY, 2001).

A autora ressalta a importância dada aos Jogos Olímpicos, onde somente os cidadãos gregos por nascimento podiam participar, e estes eram escolhidos mediante seletivas eliminatórias nas cidades a que pertenciam, sendo submetidos posteriormente a dez meses de treinamento rigoroso.

As provas disputadas eram as corridas (velocidade, meia-velocidade e de resistência), a luta, o pugilato, o pancrácio, corridas de carro e a cavalo (disputadas no hipódromo), o pentatlon (luta, corrida, salto, lançamento do disco e lança) e a corrida armada. Os jogos tinham duração de sete dias, as mulheres não podiam comparecer aos locais das provas e os participantes eram examinados por funcionários e sob juramento, prometiam observar e cumprir todas as regras estabelecidas (MARINHO, 1945).

A solenidade de premiação era realizada diante do templo de Zeus, e os vencedores eram condecorados com a coroa de louros e o ramo de Oliveira, seguidos de calorosos aplausos da multidão.

Havia também, muitos outros jogos que estimulavam a competição nas artes destacando-se a poesia, o canto e a música, além das esportivas como o pentatlon (corrida, salto, luta, pugilato e pancrácio), lançamento do disco e arremesso do dardo. As corridas eram a pé, a cavalo ou de carro. Havia também o salto em distância e as lutas, que incluíam o boxe e o pancrácio (GODOY, 2001).

A decadência da civilização grega, a opressão de todas as manifestações de sua cultura, coincide com a ascensão do povo romano (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Para os autores, a cidade de Roma foi fundada em 753 a.C., pelos irmãos gêmeos Rômulo e Remo. Os exercícios físicos eram destinados exclusivamente à preparação de guerreiros e estavam reduzidos ao manejo das armas, ao lançamento do disco e do dardo e a natação, desenvolvidos nos mais diversos locais, entre eles, o Campo de Marte, o Circo, o Anfiteatro, o Estádio e as Termas.

Os povos romanos celebravam seus jogos, que também possuía caráter religioso, tendo a corrida de carros, como atração favorita do povo, sendo posteriormente substituídas pelos combates de gladiadores. Os principais jogos públicos foram: os Seculares (celebrados a cada cem anos), os Decenales (dez anos) e os Capitólios, Acciacos e Quinquenales realizados a cada cinco anos. Havia também os jogos que eram realizados anualmente, tais como: os Megalesios, os Cesáreos, os Cereales, os Jogos Floreales, os Marciales, os Compitalianos, os Piscatórios, os Apolinários e os Romanos. Além destes, vários outros jogos eram celebrados (MARINHO, 1945).

Com o advento do cristianismo<sup>19</sup>, que recomendava o abandono do corpo para conquista do reino celeste, tais jogos foram abolidos de Roma, ocorrendo à decadência desse império devido a invasão de numerosas tribos bárbaras e pela abundância, o luxo e as festas que faziam com que seus guerreiros preferissem os prazeres de Roma, ao trabalho duro dos campos de combate (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

---

<sup>19</sup> Para os autores, esse acontecimento ocorre no período da idade média, que de acordo com historiadores, há uma periodização histórica, adotada entre os povos cristãos ocidentais, onde inicia-se a história propriamente dita, conforme a divisão abaixo:

- Idade Antiga: do fim da pré-história (aparecimento da escrita) até o século V d.C. (queda do Império Romano do Ocidente, em 476).
- Idade Média: do final da Antiguidade até o século XV (queda de Constantinopla, em 1453)
- Idade Moderna: do final da Idade Média até o final do século XVIII (Revolução Francesa em 1789)
- Idade Contemporânea: do final da Idade Moderna até os dias atuais. (COTRIM, 1999, p.14).

Com a rápida propagação do Cristianismo durante os séculos XI, XII e XIII, deu-se início às grandes cruzadas e as guerras santas<sup>20</sup>, onde a esgrima, o arco e flecha, as marchas e corridas a pé, faziam parte do rol de atividades desenvolvidas, tornando-se inexpressiva a Educação Física, que resumiu sua prática a preparação militar.

Os jogos resumiam-se ao torneio e a justa. O torneio era disputado por dois grupos compostos por um chefe, um porta-estandarte e os cavaleiros. A justa era disputada apenas por dois cavaleiros, que se vestiam com pesadas armaduras de ferro, protegiam com escudos e armados com lanças de ferro. Por serem muito violentas e comumente saírem cavaleiros mortos dessas disputas, foi-se criando regras, para torná-las menos sangrentas, porém, sem jamais perder o seu caráter de batalha (AZEVEDO, 1960).

O renascimento se caracteriza pelo redescobrimto das culturas grega e romana, onde os sistemas educacionais identificaram-se com a nomenclatura das instituições gregas e surgiu o ginásio na Alemanha, o liceu na França, a academia na Inglaterra (MARINHO; ACCIOLY, 1956).

De acordo com os autores, destacam nessa época as contribuições de Vittorino de Feltre, Maffei Veggio, François Rabelais, Miguel Eyquem Montaigne, Jeronimo Mercuriale e Richard Mulcaster.

Feltre (1378-1466) inspirado na cultura grega, dirigiu sua escola dando grande ênfase a Educação Física, dentre elas destaca-se a ginástica, os jogos, a esgrima, a natação, a corrida, a equitação, as lutas e a prática de exercícios de resistência.

Veggio (1407-1458) publicou em Milão, a obra “Educação da Criança”, dentre as quais salientava a importância da ginástica e dos jogos para a formação dos jovens.

Rabelais (1483-1553) apresenta suas ideias renovadoras sobre educação através de Gargântua<sup>21</sup>, baseada nos princípios da natureza, o qual pode compreender a importância dos exercícios físicos na educação de seu personagem.

Montaigne (1533-1592) fez duras críticas as principais falhas da educação de sua época, através de sua obra “Ensaios”. Sugeriu uma educação fundamentada em atividades que facilitassem o desenvolvimento da razão e a cultura do intelecto. Para esse autor, as mulheres eram consideradas dotadas de espírito medíocre, portanto, inaptas para receber a mesma educação que os homens.

---

<sup>20</sup> As Cruzadas eram expedições militares com o objetivo de conquistar os lugares sagrados do cristianismo, que encontravam em poder dos muçulmanos. No período de 1096 a 1270, os cristãos europeus organizaram oito cruzadas, tendo como bandeira promover a guerra santa contra os infiéis muçulmanos. (COTRIM, 1999, p.159).

<sup>21</sup> Gargântua é personagem da obra satírica “Gargantua e Pantagruel”, de François Rabelais, escritor francês renascentista. Dados encontrados no site da Enciclopédia de Ocultismo, Magia e Thelema.

Mercuriale (1530-1606), médico italiano, publica em 1569 na cidade de Veneza o livro “De Arte Gymnastica”, expondo com grande conhecimento, a história dos exercícios físicos, apresentando novas teorias e tecendo críticas aos trabalhos sobre ginástica existentes. Sua obra apresenta o efeito, as vantagens e desvantagens dos exercícios físicos.

O educador inglês, Richard Mulcaster (1530-1611), diretor do famoso Colégio de Saint Paul, ao publicar o tratado sobre educação, denominado de “Posições”, em homenagem a Rainha Elizabeth, se referiu a Educação Física como primordial para defender os corpo das enfermidades, e quanto aos jogos, referindo-se em especial ao futebol, atribui-lhe a popularidade de sua prática entre os ingleses, por oferecer grandes vantagens, tanto para a saúde quanto para a força (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Do século XVII ao XIX, a Educação Física foi impulsionada por alguns nomes que contribuíram para a sua construção enquanto área do conhecimento, o qual Accioly e Marinho (1956) destacam François Fenelon, Hoffmann, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Henrich Herbat e Herbert Spencer. A partir dessa ascensão, surgiu no cenário europeu a sistematização das atividades físicas, através dos Métodos Ginásticos.

Fenelon (1651-1751) foi um defensor de práticas pedagógicas em que o jogo torna-se fundamental para o aprendizado do aluno, chegando a afirmar que “[...] as crianças poderiam aprender todas as coisas jogando.” (ACCIOLY; MARINHO, 1956, p.88).

Hoffman (1666-1742), segundo Accioly e Marinho (1956) foi considerado como um dos maiores ginastas de sua época, publicou duas obras (“Do movimento artificial” e “As Sete Regras da Saúde”) as quais resultavam o enlaçamento dos movimentos ginásticos tidos como artificiais e o movimentos naturais, para manutenção da saúde.

Rousseau (1712-1778), seguidor de Lock, baseou sua concepção de corpo na atividade física, “[...] enfatizando a necessidade de um trabalho corporal para desenvolver a inteligência.” (RECHINELI, 2008, p.56).

Accioly e Marinho (1956, p.91) ilustram essa concepção através da citação de uma das passagens de seu livro “Emilio ou Da Educação”: “[...] exercitai continuamente seu corpo; tornai-o robusto e são para o tornar sábio e sensato; que ele trabalhe, aja, corra, grite, esteja sempre em movimento; [...]”.

Pestalozzi (1746-1827), em suas obras “Leonardo e Gertrudes” e “Como Gertrudes educa seus filhos”, descreveu o desenvolvimento físico das crianças, onde era permitido brincar, correr à vontade, jogar e dar livre expansão aos movimentos naturais, contrariando a educação da época, que considerava tais manifestações como indisciplina, entretanto, representava o modelo de educação integral (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Herbat (1776-1841), que sob o ponto de vista pedagógico, coloca o interesse em conhecer, compreender e executar, como centro do sistema, vê nos jogos e brincadeiras, uma necessidade para desenvolvimento infantil. De acordo com Accioly e Marinho (1956, p.92), Herbat “pode ser considerado como o fundador da verdadeira pedagogia científica.”

Spencer (1820-1903), grande filósofo inglês, expôs suas ideias sobre educação, com um ensaio a respeito de educação intelectual, moral e física, defendendo a superioridade dos exercícios naturais sobre a ginástica, enfatizando o valor dos jogos ao bem estar do corpo.

De acordo com Silva (2005), as ideias que fizeram com que alguns pensadores da Educação Especial valorizassem direta ou indiretamente a prática da Educação Física para pessoas com deficiência podem ser encontradas em:

- John Lock (1690) – Inicia outro momento histórico que é o marco inicial da Educação Especial. Tinha como lema ‘A experiência é o fundamento de todo o saber’;
  - Itard (1800) – Ressalta a importância da individualidade na aprendizagem; [...]
  - Séguin (1846) – Em seu método aponta para a necessidade do sistema motor; cria os primeiros internatos para pessoas em condição de deficiência mental na França e Estados Unidos.
- Outros como Pestalozzi e sua didática natural e Montessori que prossegue com os trabalhos de Itard e Séguin e os transforma em método educativo também participam e colaboram nessa construção. (SILVA, 2005, p.65-66).

A partir desses movimentos educacionais, começaram a surgir no cenário europeu, os métodos ginásticos que serviram de base para a história da Educação Física, dentre eles, o Alemão, Sueco, Francês, Dinamarquês e Inglês. Esses métodos desenvolveram-se concomitantemente e difundiram-se pela Europa, com o intuito de melhorar a organização e manutenção do aspecto higiênico das populações, bem como o aprimoramento da aptidão física dos jovens que enfrentariam as guerras da época (FIGUEIREDO; HUNGER, 2007).

Per Henrick Ling (1776-1839), deu início ao método sueco, inspirado na ginástica dos gregos e nos princípios filosóficos que a constituem, baseados nos pilares da educação moderna. Sua relação com a Educação Física surgiu quando solicitou autorização para auxiliar a ginástica em seu curso de esgrima. Accioly e Marinho (1956) mencionam que possivelmente no ano de 1807, através da influência de Ling, a Suécia decide indicar para cada estabelecimento de ensino, um local adequado e um professor especial para ensinar a trepar, saltar, nadar, etc.

Em 1813, conforme aponta Accioly e Marinho (1956), aconteceu a fundação do Instituto Real e Central de Ginástica, em Estocolmo, sendo considerado uma obra educativa, científica e formadora dos professores da ginástica sueca.

Ling começou a escrever os fundamentos da ginástica sueca em 1834, no livro “Gymnastikens Allmana Grunder”, que segundo alguns historiadores não foi concluída, sendo posteriormente publicada por Liedbeck e Georgii, nas quais distingue a ginástica através dos aspectos pedagógico, militar, médico e estético (ACCIOLLY; MARINHO, 1956).

Ainda de acordo com os autores, Hjalmar Ling (1820-1886) foi considerado o pai da ginástica escolar sueca, após completar a obra de seu pai, desenvolvendo a ginástica pedagógica ou educativa, que rapidamente disseminou-se nas escolas.

Na França, a ginástica surgiu com o espanhol Francisco Amoros (1770-1848), que elaborou, de acordo com Betti (1991), o primeiro programa de ginástica, tendo como inspiração as ideias de Pestalozzi. Seu método abrangia quatro tipos de ginástica: a civil e industrial, a militar, a médica e a cênica ou acrobática, sendo utilizado no exército e nas escolas por alguns anos.

Phokion Heinrich Clias (1782-1854) criou a Ginástica calistênica em 1829, marcando assim, o início da ginástica moderna. Originada do método sueco, apresenta uma divisão de oito exercícios localizados associados à música, de fundamentos específicos e abrangentes, destinados aos obesos, crianças, sedentários, idosos e mulheres (JOB, 2006).

Em 1841 foi à França a convite do governo, dando continuidade ao trabalho de ênfase militar iniciado por Amoros (BETTI, 1991).

Georges Demeny (1850-1917), biólogo, importante fisiologista e pedagogo, foi chefe da escola francesa de Educação Física, editor de um boletim denominado de “A Educação Física”, nomeado como redator da Comissão de Reforma da Ginástica e posteriormente enviado à Suécia, para estudar o método sueco. Organizou em 1900 o “Congresso Internacional de Educação Física”, onde iniciou as reformas da preparação física do exército e redigiu o Manual do Exército e seus anexos. Organizou o curso da Escola de Joinville e foi nomeado Professor de fisiologia aplicada. Organizou o primeiro curso superior de Educação Física (ACCIOLLY; MARINHO, 1956).

Autor de diversos trabalhos relevantes na área da Educação Física, Demeny caracteriza seu método, em consequência da crítica feita ao método sueco e embasado em seus estudos de fisiologia aplicada, nos quais define que a finalidade da Educação Física é agir sobre a saúde, educando para a vida prática, onde esta deverá ser completa e útil, com



diferentes graus de intensidade e dificuldade e ainda ser interessante e conduzida com ordem e energia.

Outro autor que merece destaque no cenário da Educação Física francesa é Georges Hébert (1875-1957), diretor da escola de fuzileiros navais de Lorient e do Colégio de Atletas de Reims, codificou num método pessoal os movimentos que Amoros denominou de movimentos aplicados. Dedicou-se também no período da guerra, com a Educação Física feminina e infantil, que através de seu método natural, apresentou características da atividade física do homem, e a partir desses princípios gerais, adaptou-os as peculiaridades e necessidades da criança e da mulher (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Com o interesse de colocar a Educação Física no mesmo patamar intelectual que as demais disciplinas, Johann Bernhard Basedow (1723-1790), que compartilhava com as ideias educacionais de Rousseau, foi o precursor da ginástica na Alemanha, encontrando posteriormente em Guts-Muths o seu grande consolidador (BETTI, 1991).

Fundou na cidade de Dessau, no ano de 1774, o Philantropinum, escola de cunho democrático que atendia a todas as camadas sociais e também foi a primeira escola a incluir a ginástica em sua grade curricular. O seu método serviu de base para outras instituições, onde 5 horas diárias eram reservadas ao estudo, 3 horas para recreação (esgrima, equitação, dança e música) e outras duas eram destinadas aos trabalhos manuais.

Para Accioly e Marinho (1956), Cristoph Friedrich Guts-Muths (1759-1839), admirador das antigas concepções gregas e influenciado pelos grandes humanistas, foi considerado o pai da ginástica pedagógica moderna, estabelecendo um grupamento genérico, constituído por oito grupos: saltos, marchas, arremessos, lutas, trepar, equilíbrio, levantar e transportar e exercícios de ordem.

Outro nome que também merece destaque é Friedrich-Ludwig Jahn (1778-1825), que tinha em seu movimento ginástico patriótico, o entusiasmo dos jovens, através de duras provas e pesados exercícios. Foi ele quem criou as barras fixas, paralelas e o cavalo, dando início à ginástica artística (JOB, 2006).

Adolph Spiess (1810-1858) é considerado como um líder da pedagogia da Educação Física, dando nova fisionomia as escolas alemãs, fazendo com a ginástica fosse reconhecida e tratada com a mesma importância que as demais disciplinas escolares e principalmente dotando-as de recursos físicos e integrando os ginásios à planta das escolas. Defendeu o emprego de professores especializados para ministrar as aulas e criou cursos para formação de professores em Dormstad, permitindo aos alemães desenvolver um útil e proveitoso sistema de ginástica escolar (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Na Dinamarca, os autores destacam a relevância de Franz Nachtegall (1777-1847), que em 1801 introduziu a ginástica nas escolas primárias de Copenhague, e posteriormente funda o Instituto Militar de ginástica em 1804, publicando diversas obras.

Niels Bukh (1880-1950) estabeleceu em 1930, na cidade de Ollerup, o Instituto de Ginástica, com instalações inspiradas nos templos gregos, com piscina para natação, estádio com anfiteatro, área para atletismo e jogos educativos, lago para desportos náuticos e de inverno, preparando professores para as escolas superiores populares e para as sociedades de ginástica (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Na Tchecoslováquia, Miroslaw Tyrs, desenvolveu o método dos Sokols (Falcão) para difundir princípios políticos e seu método era incutido de caráter nacionalista, com o objetivo de preparar uma geração capaz de lutar pela liberdade. Em suas diretrizes gerais, a ginástica constituía-se de lições padronizadas e acompanhadas por música, de modo que todos os que aderiram ao método, independente de sua localidade, executasse a mesma lição.

Diante dos fatos históricos até aqui expostos, o termo ginástica, nas suas primeiras sistematizações na sociedade ocidental europeia, foi assim compreendido:

Abarcando uma enorme gama de práticas corporais, o termo ginástica, pertencente ao gênero feminino, de designação feminina e que historicamente se constrói a partir de atributos culturalmente definidos como masculinos – força, agilidade, virilidade, energia/têmpera de caráter, entre outros – passa a compreender diferentes práticas corporais. São exercícios militares de preparação para a guerra, são jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, equitação, esgrima, danças e canto. (SOARES, 2005, p.20).

A autora ainda conclui que, o movimento ginástico europeu, foi:

[...] um primeiro esboço deste esforço e o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada Educação Física no Ocidente.[...]  
Este é o movimento que pode ser pensado como o conjunto, sistematizado pela ciência e pela técnica, do que ocorreu em diferentes países ao longo de todo o século XIX, especialmente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França. (2005, p.20).

Betti (1991) menciona outra vertente que sistematizou a Educação Física moderna, o movimento desportivo inglês do século XIX. A Inglaterra foi a primeira a utilizar o esporte como meio da educação, tendo em Thomas Arnold (1795-1842) o principal defensor dos jogos e esportes, que se disseminou nas demais escolas públicas (*Public Schools*) na segunda metade do século XIX.

Ainda de acordo com o autor, em 1904, o governo adotou oficialmente o sistema ginástico sueco de Ling nas escolas, gerando uma dualidade na Educação Física inglesa, pois a ginástica ficou a cargo da escola primária e os jogos esportivos na escola pública (*Public Schools*).

Os Estados Unidos da América a partir de sua colonização, sofreu influência europeia, com grande predominância inglesa, onde os jogos, os esportes e as atividades de ginástica, foram sendo disseminados com as práticas que cada povo trouxe de seu país, entre eles, podemos destacar o boliche, o futebol, cricket e diversos outros jogos (MIRANDA, 1945).

No final do século XVII, a escola elementar não incluía em sua programação, aulas de Educação Física. Benjamin Franklin, um dos representantes do movimento em prol da Educação Física, recomendava que as escolas deviam adotar uma posição saudável, insistindo na instalação de jardins, pomares, campos e gramados, “[...] além de outros locais apropriados para realização de jogos, corridas, saltos, luta e natação.” (MIRANDA, 1945, p.7).

Catharine Beecher, por volta de 1828, fundou a instituição feminina de educação superior, colocando a Educação Física e moral no mesmo patamar que as demais disciplinas. A partir daí, desenvolveu um sistema de calistenia feminino, originário da ginástica sueca, que apresentava uma série de exercícios localizados associando música ao ritmo dos exercícios, com fins corretivos, fisiológicos e pedagógicos.

O método calistênico<sup>22</sup> teve como principais responsáveis pela sua disseminação o Dr. Dio Lewis e a Associação Cristã de Moços - ACM<sup>23</sup>. No ano de 1861, Lewis fundou o Instituto Normal de Educação Física de Boston, para graduar professores de Educação Física, que difundiram seu sistema por todos os Estados Unidos (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

De acordo com Miranda (1945), após a guerra civil (1865) é que se iniciou o desenvolvimento da Educação Física nos Estados Unidos. Começaram a ser praticados nesse período vários esportes como o Tênis, o Golfe, o Boliche e a Natação, merecendo destaque o Basquetebol ou “Bola ao Cesto”, criado por James Naismith em 1891 e rapidamente difundido em todo o país, podendo ser praticado tanto em ambiente aberto quanto fechado e por ambos os sexos.

---

<sup>22</sup> O método calistênico foi criado em 1829 por Elias, conforme explicado anteriormente.

<sup>23</sup> A Associação Cristã de Moços – ACM (Young Men's Christian Association – YMCA) foi fundada em Londres – Inglaterra, no dia 06 de Junho de 1844 por Georges Willians (1821-1905), e caracteriza-se como uma instituição ecumênica não sectária, de educação integral, assistência social e filantrópica, sem fins lucrativos. A Associação está presente em todos os continentes e é considerada a maior rede de serviços voluntários no mundo e foi reconhecida pela ONU como organização não governamental. Dados disponíveis no site da Associação Cristã de Moços de Sorocaba.

Nos Estados Unidos, a primeira ACM foi organizada na cidade de Boston, no ano de 1851 (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

A partir do movimento esportivo iniciado na Inglaterra, a propagação do esporte aconteceu gradualmente em todo o mundo, e de acordo com Betti (1991) institucionalizou-se enquanto fenômeno social fazendo com que a Educação Física passe a adotá-lo em seus programas.

Ainda segundo o autor, com a institucionalização do esporte, o aristocrata francês Pierre Fredy, o Barão de Coubertin (1863-1937) inspirado na Grécia antiga e na ênfase dada ao esporte pelo modelo educativo das escolas públicas inglesas, deu início em 1894, no movimento olímpico internacional para restabelecer os jogos olímpicos da era moderna.

A cidade de Atenas na Grécia sediou o I Jogos Olímpicos que aconteceu no ano de 1896 e contou com a participação de 14 países. Pela sua importância, os jogos tornaram-se expressivos não só no cenário esportivo, mas também no contexto político e econômico (BETTI, 1991).

Na difusão dos métodos ginásticos na América Latina, predominou o método sueco na maioria dos países, como o Chile, a Bolívia, a Argentina, a Colômbia, a Venezuela, o Equador, o México, o Peru e o Uruguai e também na América Central e nas Antilhas.

No Brasil, o método francês foi oficialmente adotado, através da Escola de Educação Física do Exército, onde o Paraguai também o adotou, devido a Escola de Educação Física desse país ter sido orientada pela Missão Militar Brasileira e vários oficiais do Exército participaram de cursos de especialização no Brasil (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

A Calistenia sofreu resistências oficiais em diversos países, tais como, Argentina, Chile, Perú, México e Brasil, sendo praticada exclusivamente em recintos fechados. No Uruguai, porém, sua influência foi ponderável, onde a ACM mantém um Instituto para formação de Professores, sendo que sua disseminação ficou a cargo das ACM e os colégios americanos instalados em diversos países latinos (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

O método natural de Hébert foi adotado somente em Cuba, e a ginástica dinamarquesa começou a ser difundida na América do Sul em 1938, devido à visita de Niels Bukh, que impressionou com o seu método, as Escolas Militares do Uruguai e da Argentina, tendo até instrutores que permaneceram nesses países. Quanto ao movimento desportivo, os autores consideram que a influência sofrida pelos países latinos vem dos Estados Unidos e Inglaterra, tendo rápida difusão o Futebol.

A partir desse resgate histórico da Educação Física, apresentamos uma breve contextualização da situação das pessoas com deficiência nos diferentes períodos da história da humanidade, visando melhor elucidar o processo de construção das relações sociais e culturais presentes em cada momento. Nesse sentido, organizamos um quadro síntese,

baseado nos estudos de Carmo (1991), Gaio (2006), Zoboli e Barreto (2006) e Rechineli (2007), descrevendo os principais acontecimentos, de acordo com o Quadro 1, a seguir:

<b>PERÍODO</b>	<b>A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO</b>
<b>Pré-história</b>	Nesse período, as sociedades primitivas estavam baseadas na sobrevivência e estilo de vida nômade, dificultando a aceitação das pessoas com deficiência, uma vez que as mesmas eram dependentes e indefesas e colocavam em risco os demais membros do grupo, face aos perigos da época. Entretanto, observam os autores que existiam dois tipos de sentimentos em relação a essas pessoas: aceitação, tolerância, apoio e assimilação ou eliminação, menosprezo e destruição.
<b>Idade Antiga</b>	Na Grécia, enquanto os espartanos pautavam-se pelo ideal da eugenia, eliminavam as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência logo após o seu nascimento. Em Atenas, a sociedade era dividida em classes: cidadãos, estrangeiros e escravos e apesar de ter a preocupação mais centrada nas necessidades do ser humano, as pessoas com deficiência também eram exterminadas ou abandonadas. Em Roma, apontam-se atitudes semelhantes às encontradas na Grécia, ou seja, eram eliminadas, abandonadas e sobreviviam da mendicância ou como diversão em feiras ou circos, devido a suas deformidades.
<b>Idade Média</b>	Nesse período, verifica-se a predominância do cristianismo, que recomendava o abandono do corpo para a salvação da alma. Através da inquisição, as pessoas com deficiência eram eliminadas, pois eram vistas como seres infamados pelo demônio, numa espécie de carma resultante da culpa e pecado dos seus pais e familiares. Num segundo momento, com a consolidação do cristianismo, assume-se uma postura diferente diante de pessoas com deficiência, não podendo mais ser eliminadas ou abandonadas. Os valores como comiseração, caridade, fraternidade, amor ao próximo, tornaram-se mais fortes. Essas pessoas passaram a ficar segregadas em casas, vales, porões e principalmente, sob a proteção dos mosteiros, deixando assim de serem exterminadas para serem excluídas do convívio social.
<b>Idade Moderna</b>	Esse período tem como característica o reconhecimento do valor do homem e da humanidade, associada ao naturalismo e ascensão das ciências, trazendo grandes progressos no que diz respeito aos direitos e deveres das pessoas com deficiência.
<b>Idade Contemporânea</b>	Começaram a surgir as instituições para o atendimento dessas pessoas. Somente no século XX é que se deu início a discussão de seus direitos e o surgimento da filosofia de integração e normalização. No final desse século, esses direitos passam a ser reconhecidos, assegurando-lhes igualdade de oportunidades e cidadania.

**Quadro 1.** Contextualização histórica da pessoa com deficiência

**Fonte:** Elaboração Própria

Diante do exposto, constatamos a evolução do homem em relação aos preceitos éticos e humanitários, podendo verificar atitudes positivas de como o deficiente passou a ser visto pela sociedade através da inclusão.

No que se refere à história da Educação Física no Brasil, destacam-se nesse trabalho, as contribuições dos autores Azevedo (1960), Accioly e Marinho (1956), Marinho (s.d.), Melo (1999), Castellani Filho (1994, 1998), Soares (2001, 2005), Betti (1991), Oliveira, Betti e Oliveira (1988) para apresentação do cenário histórico no qual se encontra a Educação Física.

No período da colonização do Brasil (1500–1822), as principais atividades físicas que figuravam entre os índios e os primeiros colonizadores que habitavam a terra de Santa Cruz, assim denominada por Cabral, pode-se destacar o arco e a flecha, a natação a canoagem, as corridas a pé, as marchas e as touradas (MARINHO, s.d.).

De acordo ainda com o autor, para os índios que viviam em intenso contato com a natureza, a pesca, a caça, a canoagem e a corrida a pé, eram atividades indispensáveis para a sua sobrevivência, sendo a equitação, praticada por tribos indígenas que habitavam o sul do Mato Grosso.

No período imperial (1822-1889), o Brasil independente de Portugal necessita melhorar as condições culturais e educacionais de seu povo, sob o comando de D. João VI foi apresentado na sessão da Assembleia Constituinte, um projeto para estimular os pensadores brasileiros a criarem uma proposta de educação para o país (MARINHO, s.d.).

De acordo com Brasil (2008), foi nesse período que se iniciou o atendimento às pessoas com deficiência com a criação de duas instituições, ambas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES.

Durante esse período, a produção acadêmica relativa à Educação Física, sendo em sua maioria, teses apresentadas à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro<sup>24</sup>, reflete a importância dada a essa área pelos médicos, conforme constam nas obras de Marinho (s.d.), Accioly e Marinho (1956) e Castellani Filho (1994).

Um fato marcante foi o destaque dado por Rui Barbosa à Educação Física, no projeto nº 224 de 12 de setembro de 1882, no qual sintetiza as propostas:

[...] a instituição de uma sessão especial de Ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos Professores de Ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto),

---

<sup>24</sup> As origens da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) remontam à transferência da Corte Real Portuguesa para o Brasil, em 1808. Entre as providências destinadas a organizar o aparelho administrativo, D. João VI funda os primeiros estabelecimentos de ensino superior da colônia, criando nesse mesmo ano cursos médico-cirúrgicos no Rio de Janeiro e em Salvador. Dados disponíveis no site da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

passando pela proposta de inclusão da Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas. (CASTELLANI FILHO, 1994, p.48).

Por seu trabalho em prol da Educação Física e sua introdução no currículo escolar, Rui Barbosa recebeu o título de “Paladino da Educação Física no Brasil”. (MARINHO, s.d., p.28).

Betti (1991) sugere que, mesmo com a obstinação de Rui Barbosa, a efetiva implantação da Educação Física só aconteceu a partir de 1930, ficando até esse período, restrita às escolas do Rio de Janeiro e às escolas militares.

No período republicano, que se deu a partir de 1889, foi adotado oficialmente na escola militar a ginástica alemã que vigorou até 1912, influenciada por dois motivos: a colonização dos alemães no sul do país e o grande número de soldados e oficiais que integravam a Guarda Imperial. A partir dessa data, esse método foi substituído pelo método francês (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

O método alemão sofreu resistência quanto a sua implantação nas escolas primárias, através do parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário e secundário, que propôs a utilização do método sueco para o sexo masculino e a calistenia para o feminino, proveniente da ACM – Associação Cristã de Moços, fundada em 1893 no Rio de Janeiro, que trouxe além do método calistênico, o Voleibol e o Basquetebol. A ligação entre a Marinha brasileira e americana fizeram com que esse método fosse disseminado no país com a criação de outras unidades da ACM e através dos cursos de preparação de monitores pela Liga de Esportes da Marinha, com duração de 2 anos (MARINHO, s.d.).

Nesse contexto, destaca-se a introdução do Futebol em nosso país, pelo paulista Charles Miller<sup>25</sup> em 1894, que trouxe da Inglaterra todo o seu conhecimento sobre o esporte que em pouco tempo contagiou a população no país inteiro.

---

<sup>25</sup> Charles Miller (1874-1953) foi jogador, árbitro, dirigente e é considerado o pai do futebol no Brasil. Apaixonado por esportes, também foi o fundador da Associação Paulista de Tênis. Nascido no bairro paulistano do Brás, filho de um escocês e uma brasileira de origem inglesa, Charles Miller viajou para Hampshire, na Inglaterra, aos nove anos de idade para estudar. Lá aprendeu a jogar futebol, rugby e críquete. Aos 17 anos, Charles já se destacava no futebol, o que lhe deu a chance de disputar 34 partidas pela Banister School, marcando 51 gols. Retornou ao Brasil em 1894 para trabalhar na São Paulo Railway Company (companhia inglesa de ferrovias), tornando-se também correspondente da Coroa Britânica e vice-cônsul inglês em 1904. Na época do seu retorno, havia apenas um clube na cidade, o São Paulo Athletic, fundado em maio de 1888 pela colônia britânica, que oferecia a prática do críquete. Como havia trazido duas bolas da Inglaterra, uniformes e um conjunto de regras, Miller tentou difundir o futebol. O primeiro jogo foi realizado em 15 de abril de 1895 entre Funcionários da Companhia de Gás X Companhia Ferroviária São Paulo Railway. Como artilheiro do São Paulo Athletic Club (SPAC), Charles Miller ganhou os três primeiros campeonatos em 1902, 1903 e 1904. Foi também o criador do dribble ou passe com o calcanhar, jogada que viria a ser conhecida com o nome de "Charles", em sua homenagem. Miller foi fundamental na montagem da Liga Paulista de Futebol, a primeira do Brasil. Foi ele que sugeriu o nome do primeiro presidente do Sport Club Corinthians Paulista. Dados disponíveis no site UOL Educação.

Outro fator que consolidou posteriormente a utilização do método francês no país foi o fato da missão militar francesa ser contratada no ano de 1907 para ministrar instrução militar à Força Pública do Estado de São Paulo, dando origem em 1909 a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental (BRASIL, 2008).

No ano de 1929, através de um anteprojeto de lei, foi instituída a prática da Educação Física para todos os residentes no Brasil, obrigatória a partir dos seis anos de idade, para ambos os sexos e em todos os estabelecimentos de ensino (públicos ou particulares), com a adoção em todo o território nacional do método francês, enquanto não fosse criado um “Método nacional de Educação Física”, que de acordo com Accioly e Marinho (1956) e Castellani Filho (1994), mereceu grande crítica por parte da Associação Brasileira de Educação - ABE, devido as questões pedagógicas e metodológicas da Educação Física.

Em 1930, o Ministro da Guerra, organizou o Centro Militar de Educação Física - CMEF, que se destinava aos oficiais subalternos e sargentos, com o objetivo de difundir, unificar, e intensificar o ensino da Educação Física no Exército, preparando instrutores e monitores, adotando como método aquele promulgado pelo Regulamento Geral de Educação Física, ou seja, o método francês. Ainda nesse ano, através do Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, criou-se uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (BRASIL, 1930).

No ano de 1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública, fixa o programa do ensino secundário e salienta que sejam seguidas as normas e diretrizes desse Centro, tornando assim, obrigatória a utilização do método francês no ensino secundário (MARINHO, s.d.).

Para substituir o Centro Militar de Educação Física do Exército, criou-se em 1933, a Escola de Educação Física do Exército, e em 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD, integrada a Universidade do Brasil.

No ano de 1937, através da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, visando dar nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, o artigo 1º passa a denominar esse órgão de Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1937).

Com a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil em novembro de 1937, a obrigatoriedade da Educação Física expressa nos art. 131 e 132<sup>26</sup>, em todos os níveis

---

<sup>26</sup> De acordo com a Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 10 de Novembro de 1937:



de ensino, estavam ligados ao processo de eugeniização da raça brasileira, além do cumprimento, por parte do cidadão brasileiro, com os deveres para com a defesa da nação e o crescimento da economia, através da manutenção e recuperação da mão-de-obra desses homens (CASTELLANI FILHO, 1994).

No Decreto nº 21.241, de 16 de Fevereiro de 1932, havia a proibição da matrícula de Alunos no qual o estado patológico, os impeçam da prática permanente da Educação Física, conforme aponta o referido autor.

A implantação da Educação Física no sistema escolar deu-se pela convergência de interesses entre o Estado e o sistema militar, com o apoio dos educadores e no período de 1930 a 1946, em todas as reformas ocorridas, a Educação Física teve sua obrigatoriedade mantida nos diversos níveis de ensino (BETTI, 1991).

Em 1940, foi reconhecido o curso superior de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo, e em julho realizou-se em São Paulo, o primeiro congresso especializado na área, denominado de “Primeiro Congresso Paulista de Educação Física”.

No ano de 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

A partir de 1946, o método desportivo generalizado, criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França foi introduzido no Brasil pelo Professor Augusto Listello, através de cursos de aperfeiçoamento técnico-pedagógico, que de acordo com Betti (1991, p.97): “incorpora o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico”. Para o autor, esse método foi utilizado como uma forma de reação aos sistemas ginásticos.

Após a elaboração da Constituição de 1946, que garantiu o direito, a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária a todos os cidadãos, estabeleceu-se a competência da União para formular as diretrizes e bases da educação nacional e aos estados coube a organização

---

Art 131 - A Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937). Dados disponíveis no site da Casa Civil da Presidência da República do Brasil.

dos sistemas de ensino. Apesar da garantia do ensino primário, o que ocorreu no final dos anos 1940 até a década de 1960, foi o desenvolvimento do ensino secundário, por força das reivindicações populares, que via nesse nível de ensino a possibilidade de ascensão social (BETTI, 1991).

No ano de 1953, a Lei nº 1.920 de 25 de Julho de 1953, criou o Ministério da Saúde e a partir daí, através do artigo 2º, o Ministério da Educação e Saúde passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 1953).

Segundo Brasil (2008), em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Em 20 de dezembro de 1961, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 4.024, que concretizou a introdução da Educação Física no sistema de ensino de 1º e 2º graus, regulamentada somente em 1966 pelo Decreto-lei nº 58.130, e sua obrigatoriedade no ensino superior foi promulgada pelo Decreto-lei nº 705 de 25 de junho de 1969, alterando assim o artigo 22 da LDB, que em sua nova redação, tornou a Educação Física obrigatória em todos os graus e ramos da escolarização (BETTI, 1991).

No que diz respeito ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, a referida LDB assinala o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008).

Com a reestruturação do ensino brasileiro, através da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971<sup>27</sup>, foram efetuadas importantes reformulações que vinham sendo realizadas desde a década de 1930, dentre elas, a desvinculação do ensino médio do ensino superior, aproximando-o do ensino primário, ou seja, destacando esse nível de ensino como modalidade da escolarização básica (BETTI, 1991).

Ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, a referida Lei, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais reforçando assim o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008, p.7).

Outro aspecto dessa reformulação referiu-se as disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde no currículo pleno dos ensinos primário e secundário, porém, a Educação Física por ter expressa a sua obrigatoriedade, antes mesmo da definição do núcleo comum, causou dificuldade de compreensão de seu papel

---

<sup>27</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71.

dentro da nova estrutura curricular. Através do Decreto 69.450<sup>28</sup>, a “Educação Física, Desportiva e Recreativa”, deveria estar presente em todos os níveis de ensino (BETTI, 1991).

O parecer 540/77, do Conselho Federal de Educação – CFE considerou a Educação Física no contexto das atividades formadoras, que visam a plena formação do homem integral, estabelecendo a aptidão física como um dos referenciais dos seus programas (CASTELLANI FILHO, 1998).

Na década de 70, com a criação do Departamento de Educação Física e Desportos – DED, órgão alocado junto ao MEC, deu início a política nacional de Educação Física e Esportes, que visava formar uma elite desportiva que viria da massa praticante, elevando a importância do esporte, fazendo com que esse permeasse os conteúdos da Educação Física escolar. Através da Portaria nº 1, da Secretaria de Educação Física e Desportos – SEED<sup>29</sup> do MEC, de 07 de abril de 1982, criou o “Clube Escolar”, dando o entendimento que aluno e escola devem servir ao esporte, justificando assim a sua inserção na organização curricular e programática da Educação Física (BETTI, 1991).

O Estado de São Paulo, através das Resoluções SE nº 14 de 18 de fevereiro de 1971 e SE nº 11 de 18 de novembro de 1980, criou e regulamentou a turma de treinamento na Educação Física em toda a rede de ensino, com o objetivo de participar em campeonatos oficiais, olimpíadas estudantis e intercâmbios esportivos. É interessante citar aqui que os alunos participantes dessas turmas eram dispensados das aulas regulares de Educação Física (BETTI, 1991).

Essas turmas de treinamento passaram a receber o nome de Atividades Curriculares Desportivas – ACD, e é regulamentada pela Resolução SE nº 173 de 05 de dezembro de 2002, que dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas nas unidades escolares de ensino da rede pública estadual, e são constituídas através de proposta de trabalho elaborada pelo professor de Educação Física responsável por essa turma, que deverá estar em

---

<sup>28</sup> O Decreto nº 69.450, de 1 de Novembro de 1971, regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências, onde em seu Título I destaca o relacionamento da Educação Física com a Sistemática da Educação Nacional, através dos artigos abaixo:

Art . 1º A Educação Física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art . 2º A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. (BRASIL, 1971)

<sup>29</sup> No ano de 1978, o DED foi transformado em Secretaria de Educação Física e Desporto – SEED, ainda ligado ao MEC, permanecendo até 31 de dezembro de 1989.

consonância com a proposta pedagógica da escola e ser aprovada pelo Conselho de Escola, uma vez que as ACD visam ressaltar:

- a importância da prática do esporte escolar como espaço de vivência de relações interpessoais que contribuem para a ampliação das oportunidades de exercício de uma cidadania ampla e consciente;
- a relevância da participação de alunos em atividades esportivas competitivas ou recreativas como um dos fatores contributivos para a minimização da questão da violência e da aquisição de hábitos danosos ao convívio social; [...] (SÃO PAULO (Estado), 2002).

Ainda, de acordo com a referida Resolução, em seu artigo 5º, os alunos participantes destas turmas não poderão ser dispensados das aulas regulares de Educação Física.

O final da década de 1970 e nos anos 1980 foi marcado pelo período de abertura democrática possibilitando mudanças nos referenciais educacionais e ampla divulgação de novas ideias e questionamentos pautados por um maior embasamento científico e reflexões teóricas, com destaque aqui na área de Educação Física, onde a chegada de vários brasileiros que se pós-graduaram no exterior, a criação de cursos de pós-graduação<sup>30</sup> e uma grande movimentação acadêmica através publicações especializadas, congressos, simpósios e cursos de especialização, contribuíram para esse entendimento (BETTI, 1991; DAÓLIO, 1998).

Betti (1991) esclarece que na elaboração das “Diretrizes Gerais para a Educação Física/Desportos” pela DED no ano de 1981, houve indícios de mudanças e superação do modelo anterior (piramidal), buscando equacionar o dilema quantidade/qualidade, tendo como uma possível resolução para a questão a elevação do desenvolvimento das atividades físicas no país, onde podemos encontrar algumas características de um modelo de subsistemas, e a Educação Física Escolar foi considerada como “um conjunto de atividades educativas que visam criar o gosto e o hábito do exercício regular” e ainda que, indiretamente promotora do desporto.

Quanto a sua legitimação na área educacional, os problemas detectados foram a falta de espaços e materiais adequados nas escolas, onde a Educação Física apresenta-se praticamente inexistente nas quatro primeiras séries do 1º grau e deficitária nas séries subsequentes (5ª à 8ª série). A formação profissional encontra-se em situação precária, devido

---

<sup>30</sup> “Em 1977, foi criado o primeiro curso de mestrado em Educação Física no Brasil, na Universidade de São Paulo – USP, seguido da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Gama Filho – UGF, Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP e a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP”. (CASTELLANI FILHO, 1994, p.129).

a rápida expansão dos cursos de formação em funcionamento, com currículos defasados e docentes pouco qualificados (BETTI, 1991).

Mediante aos fatos expostos, foram estabelecidas as diretrizes para a Educação Física escolar, na qual se pretendia: expandir a Educação Física nas séries iniciais do 1º grau, implantar atividades físicas para pré-escolares, adequar e aperfeiçoar os cursos de formação de professores e capacitação para os professores em serviço, com o objetivo de atender a essa nova demanda educacional, propondo-se assim uma Educação Física diferenciada, com ênfase na educação psicomotora (BETTI, 1991).

Entre os movimentos mais expressivos em prol da reformulação conceitual da área em pauta, podemos citar as sugestões elencadas pelo II Congresso Estadual de Educação, realizado em 1983, na cidade de São Paulo, e do documento produzido em 1984, por associações de classe denominado de “Carta de Belo Horizonte” que se clamava por mudanças no currículo de formação de professores, desvinculação da origem militar da Educação Física, supressão da influência da área biológica, distinção entre o esporte-educação e o esporte-rendimento, ou seja, uma nova Educação Física transformadora, que atenda a todos sem distinção, alinhada aos preceitos educacionais e culturais, comprometida com a transformação social e a prática pedagógica reflexiva (BETTI, 1991).

Sentindo a necessidade de integrar a Educação Física efetivamente ao processo educacional evidenciou-se a adesão de um novo conceito da área, proposto em 1985 no “Documento Proposta da Política Nacional de Educação Física e Desportos 1986-1989”, no qual a Educação Física Escolar foi considerada como um direito de todos e com o objetivo de desenvolver uma educação integral e permanente do aluno nos aspectos cognitivo, afetivo, social e motor, respeitando suas características e peculiaridades. Ao mencionar sobre o esporte escolar, teceram considerações sobre a sua finalidade, bem como o seu processo excludente, elucidando que este pode ser um instrumento de formação do indivíduo, portanto, um direito de todos à sua prática efetiva (BETTI, 1991).

De acordo ainda com o autor, a partir desses pressupostos que tentaram “romper” com a corrente tecnicista, esportivista e biologicista então vigentes e devido as novas proposições de concepções norteadoras das ações na Educação Física, propostas de alteração do currículo dos cursos superiores de Educação Física, até então regidos pela Resolução CFE 69/69<sup>31</sup>,

---

<sup>31</sup> A Resolução CFE nº 69/69, dispunha sobre o currículo mínimo do curso e a formação do Professor de Educação Física nos cursos de graduação (licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos), porém mantendo o caráter tecnicista e os interesses do sistema esportivo. (BETTI, 1991).

acenaram para alterações que culminaram na Resolução CFE 03/87 de 16 de junho de 1987, fixando-se carga horária e currículos que foram distribuídos em duas partes: formação geral (humanística e técnica) e aprofundamento de conhecimentos<sup>32</sup>, sem entretanto, fixar disciplinas obrigatórias, apenas sugerindo um rol de disciplinas para orientações das instituições de ensino superior, respeitando assim as características regionais.

Com uma nova estruturação das concepções co-existentes na Educação Física brasileira, os anos 1990 apresentam para a área, estudos realizados na Antropologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, dentre outras, com o objetivo de promover e ampliar o campo de ação e reflexão da mesma, aproximando-a das ciências humanas, que mesmo com diferentes enfoques e divergências conceituais, apresentam em comum, a articulação da Educação Física com a pluralidade do ser humano, adotando os aspectos socioculturais como parte integrante da concepção norteadora da área (BRASIL, 1998; GALLARDO, 2000).

Nesse contexto, mudanças significativas aconteceram tanto no âmbito esportivo como no educacional, onde se destacam as reformulações ocorridas no esporte com as reformulações e criação do Ministério Extraordinário do Esporte no ano de 1995, e no segmento educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN nos anos de 1998 e 1999, conforme apresentado a seguir.

Em 1990, de acordo com o Ministério do Esporte<sup>33</sup>, por intermédio do Presidente da República Fernando Collor de Melo é extinta a SEED, então ligada ao MEC e cria-se a Secretaria de Desportos da Presidência da República. Com o impeachment do presidente em 1992, o esporte vinculou-se novamente ao MEC, através da Secretaria de Desportos.

No ano de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério Extraordinário do Esporte, cabendo à Secretaria de Desportos do MEC oferecer apoio técnico e administrativo. Nesse mesmo ano foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto – INDESP, vinculado ao Ministério Extraordinário do Esporte.

---

<sup>32</sup> De acordo com a Resolução CFE nº 03/87, artigo 3º que trata do currículo pleno para os cursos de graduação, entende-se por formação geral (humanística e técnica), as seguintes disciplinas de cunho humanístico: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e as de cunho técnico, denominadas de conhecimento, porém, sempre em consonância com os conhecimentos abarcados na formação humanística. A parte que contempla o aprofundamento de conhecimentos deverá atender aos interesses dos Alunos, através de disciplinas selecionadas pelas Instituições de Ensino superior, que visem experiências no campo real de trabalho. (BRASIL, 1987).

<sup>33</sup> Esses dados históricos foram obtidos no site do Ministério do Esporte.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 em 22 de Dezembro de 1996, que em seu artigo 26, discorre sobre o currículo do ensino fundamental e médio, assinala em seu § 3º que:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica<sup>34</sup>, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996).

Embora a redação da Lei já tenha sido alterada, até pelas inúmeras possibilidades de interpretação que a mesma suscitou na época, no que se refere ao seu entendimento por parte dos profissionais e entidades ligadas à Educação Física, Gallardo (2000) aponta que, vários debates e entendimentos centralizaram-se em torno das questões relativas à sua contextualização e organização no espaço escolar enquanto área de conhecimento ou de atividades, a não obrigatoriedade nos cursos noturnos e a preparação profissional para atuação na área.

Em 12 de dezembro de 2001, a Lei nº 10.328, altera o § 3º da LDB nº 9.394/96, que passa a adotar a seguinte redação:

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 2001).

No final do ano de 2003, ocorre nova alteração através da Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003, que institui na sua nova redação:

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969;

V- VETADO;

---

<sup>34</sup> De acordo com LDB nº 9.394/96, artigo 21, a educação escolar é composta pela:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio

II – educação superior.

VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003).

Fica aqui o entendimento de que, apesar de tratá-la como componente curricular obrigatório da educação básica, o que se subentende a princípio um progresso, pois a Educação Física, como apresentamos no decorrer de sua história, sempre esteve alicerçada a sua obrigatoriedade na educação, nos ditames da Lei e como atividade curricular, apresenta ainda assim um retrocesso expressos nos incisos subseqüentes acima listados. Isso também pode ser constatado nas palavras de Castellani Filho (1998, p.5):

Quando hoje nos deparamos com o consignado no parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recentemente aprovada, sentimos na pele o quanto se faz necessário ler o texto no contexto e buscar saber das linhas aquilo dito nas entrelinhas.

O entendimento do autor refere-se que, ao deixar de fazer referência ao limite de idade de obrigatoriedade de sua prática, os legisladores utilizaram outros mecanismos para que a prática da Educação Física continuasse atrelada ao seu velho paradigma.

Ainda no contexto educacional, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no ano de 1997, que de acordo com o MEC, constituiu-se do resultado de trabalho de vários educadores brasileiros, estudiosos das áreas afins, no contexto das práticas pedagógicas atuais, e após apresentada a sua versão preliminar, para análise e debate entre os educadores e especialistas, que então apresentaram suas críticas e sugestões a proposta, foi então elaborada a versão definitiva, ou seja, oficialmente, a primeira versão dos PCNs, com documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do ensino fundamental) foi publicada em 1997 e os documentos relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do ensino fundamental) em 1998 (BRASIL, 1998).

O PCN de Educação Física, traz em sua apresentação, o entendimento de que é preciso rescindir com a visão biológica, avançando para uma visão que congregue as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais do aluno, numa proposta que almeja ampliar a prática pedagógica da área, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, tendo como eixo norteador da proposta a cidadania (BRASIL, 1998).

Darido et al. (2001), assinala que os PCNs começaram a ser elaborados a partir do ano de 1994 por um grupo de pesquisadores e professores e tiveram como inspiração o modelo educacional espanhol. A autora ressalta que, devido às críticas advindas de parte da comunidade científica da área da Educação Física devido ao entendimento feito pela leitura da



versão preliminar, o documento não constitui em si um currículo mínimo a ser seguido, e sim mais um subsídio para implementação das propostas pedagógicas que devem ser objeto de discussão e reflexão dos Professores, de acordo com a realidade a qual estão inseridos. Complementa que o documento apresenta avanços significativos para a Educação Física escolar brasileira, mas conclui que:

Apesar desse avanço, no que se refere ao desencadeamento e favorecimento dessas discussões, entendemos que a política educacional vigente ainda não oferece condições propícias para a obtenção de tais intentos. Desse modo, os PCNs parecem constituir-se em uma proposta isolada, sem respaldo suficiente das demais instituições sociais e esferas de poder. (DARIDO et al., 2001, p. 31).

No que diz respeito ao PCN – Ensino Médio, a elaboração do documento ficou sob a incumbência de outra equipe, diferente daquela responsável pelos documentos do ensino fundamental, orientada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, do MEC, apresentando sua versão definitiva no ano de 1999.

Esse documento propôs a divisão do conhecimento escolar em três grandes áreas que tem como objetivo a articulação dos conhecimentos das diversas áreas e suas respectivas disciplinas que dialogam entre si, mediante a contextualização desses conhecimentos através da interdisciplinaridade, resultando da seguinte estruturação: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que abarcam os conhecimentos da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias que abrangem os conhecimentos da Biologia, Física, Química e da Matemática e por fim, as Ciências Humanas e suas Tecnologias que envolvem os conhecimentos da História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e da Filosofia (BRASIL, 1999).

Outro episódio marcante para a história da Educação Física no final dos anos 1990 foi a regulamentação da profissão, que passou por longas discussões na comunidade científica desde a década de 1980, onde os opositoristas<sup>35</sup> alertavam que o movimento pela regulamentação tinha como pano de fundo, “a retomada do espaço político pelos setores conservadores da Educação Física”. (CASTELLANI FILHO, 1998, p.83). A Lei nº 9.696, de

---

<sup>35</sup> De acordo com Sofiste (2007), os movimentos que se opuseram a regulamentação são o Movimento Nacional contra a Regulamentação – MNCR, o Movimento Estudantil de Educação Física – MEEF, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física – ExNEEF, grupos de militantes independentes localizados no interior do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esporte – CBCE e a Frente Unida pela Autonomia Profissional da Educação e das Tradições Culturais, que agrega trabalhadores das artes marciais, capoeira, dança e luta.

1º de setembro de 1998, dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

No final do ano de 1998, criou-se o Ministério do Esporte e Turismo, através da Medida Provisória nº 1.795 de 31 de Dezembro de 1998, desvinculando-se do Ministério da Educação. No ano 2000, após reformulações ocorridas no Ministério, extinguíram-se o INDESP e o Departamento de Programas e Políticas de Esporte e Turismo e criou-se a Secretaria Nacional de Esportes.

Seguindo o percurso histórico, a partir do ano 2001 novas mudanças significativas ocorreram no contexto educacional e esportivo, dentre elas, a política nacional de inclusão escolar desencadeada no país desde a década de 1990, por movimentos mundiais em prol das pessoas com deficiência e de documentos norteadores das diretrizes emanadas pela Declaração de Jomtiem (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999)<sup>36</sup>, fizeram com que várias ações por parte do Governo Federal fossem realizadas para cumprir os compromissos afirmados nestes documentos.

No que tange a concretização legal que norteia o paradigma da inclusão, nosso país tem deliberado políticas públicas, com o objetivo de transformar os sistemas educacionais para fazer valer o direito de todo cidadão, à escolaridade básica e de qualidade (BRASIL, 2004).

Dentre os principais documentos orientadores de tais políticas, podemos citar:

- ✓ Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação;
- ✓ Decreto-Lei nº 3956/01, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

---

<sup>36</sup> A Conferência Mundial de Educação Para Todos, foi realizada em 1990, em Jomtiem – Tailândia sendo convocada pelas organizações internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial), com o propósito de gerar um compromisso mundial de educação de qualidade para todos e satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 na Espanha, reafirmou o direito de todas as pessoas à educação, de acordo com os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração Mundial de Educação para Todos, vem garantir esse direito a todos, independentemente de diferenças particulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, foi realizada no ano de 1999, na Guatemala e teve por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. A Convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999).

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial – SEESP, criou no ano de 2001, o Programa de Educação Física Adaptada, tendo como objetivo geral, o atendimento, acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais - NEE na escola regular, com efetiva participação nas aulas de Educação Física (SANTOS, 2002).

Pedrinelli (2006) ao comentar sobre essas ações por parte do Governo Federal, nos chama atenção para o momento, que requer um olhar para as possibilidades de participação, dando enfoque aos programas e não na deficiência em si. Para a autora:

[...] *Pensar* nos benefícios da participação, *assumir* uma atitude favorável em relação aos direitos sociais/humanos, significa olhar *além* da deficiência para pensar em vantagens e possibilidades de desenvolvimento. Para tanto, é essencial adotar princípios, tais como: *preservar* os objetivos propostos, *modificar* apenas quando necessário e *incentivar* a realização de atividades apropriadas. (PEDRINELLI, 2006, p. 216).

Sua efetivação ocorreu no final do ano de 2001, com o Curso de Capacitação para Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada, que na perspectiva da inclusão dos alunos com NEE, capacitou 189 professores de Educação Física de todos os estados brasileiros, num total de 112 horas, que em decorrência dessa capacitação, realizaram em seus respectivos estados a multiplicação do curso apresentado. O Estado de São Paulo foi representado por sete profissionais indicados pela Secretaria da Educação (SÃO PAULO (Estado), 2003).

No ano de 2003, o presidente Luiz Inácio da Silva através da Medida Provisória nº 103 de 1º de Janeiro de 2003<sup>37</sup>, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, separou as duas pastas, criando o Ministério do Esporte e, no ano de 2006, instituiu através da Lei nº 11.342, de 18 de agosto de 2006, o dia 1º de setembro, como o dia do Profissional de Educação Física.

Em janeiro de 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e em 13 de maio desse mesmo ano é aprovada em 1º turno, na Câmara dos Deputados, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008).

De acordo com o Portal MEC (BRASIL, 2008), expresso nas palavras de sua Secretária de Educação Especial, Cláudia Pereira Dutra, o documento consolidará a política

---

<sup>37</sup> Essa Medida Provisória foi convertida na Lei nº 10.683 de 28 de Maio de 2003. Dados disponíveis no site do Ministério do Esporte.

do MEC em defesa de uma educação inclusiva, e que a nova Política de Educação Especial nessa perspectiva, estão em consonância com os princípios da Convenção, uma vez que:

As medidas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e na Agenda Social, eixo Cidadania e Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, visam assegurar o direito de todos à educação de qualidade, promovendo ações de acessibilidade nos recursos, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e nos prédios escolares, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Espera-se que essa contextualização histórica acerca da Educação Física, devido a sua singularidade enquanto área de conhecimento possa ser entendida sob diferentes significados dada a sua complexidade, principalmente no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, assim como na história da Educação Física, consideramos de grande relevância fazer igualmente o percurso histórico da Educação Física Adaptada, entendendo assim como os autores (DUARTE; WERNER, 1995; TANI, 1996; WINNICK, 2004) que a mesma é uma subárea de conhecimento da Educação Física e que portanto, situaremos sua origem, bem como a sua efetivação no currículo da Educação Física, buscando contextualizá-la nesse processo, utilizando como embasamento, os autores: Mauerberg-de Castro (2005), Gorgatti e Costa (2005), Winnick (2004), Aguiar e Duarte (2005), Cidade e Freitas (2002), Pedrinelli e Verenguer (2005) e Diehl (2006), observando que historicamente a sua construção deu-se direta ou indiretamente nos mesmos moldes da Educação Física, pautados na sua origem médica, terapêutica e higienista.

Winnick (2004) considera que o uso da atividade física ou do exercício, já ocorria na China, por volta de 3000 a.C., e que os antigos gregos e romanos a reconheciam também em suas culturas.

Podemos perceber esse caráter terapêutico dos exercícios físicos com os chineses através do Cong Fou, que conforme cita Accioly e Marinho (1956), esses exercícios físicos consistiam em métodos particulares adotados de acordo com a doença a ser tratada. O povo hindu também fazia uso de exercícios ginásticos para fins terapêuticos.

A herança da origem médica na Educação Física adaptada nos remete, ao final do século XIX, tendo na figura de Per Henrik Ling, o desenvolvimento de um sistema de ginástica médica na Suécia, o qual foi introduzido nos Estados Unidos em 1884 (SHERRILL, 1993, 1998 apud WINNICK, 2004; MAUERBERG-DE CASTRO, 2005).

Para os autores acima citados, a Educação Física adaptada nesse país, quando esta foi introduzida no período anterior a 1900, solidificou-se através de sua origem médica, de caráter preventivo, corretivo ou desenvolvimentista, objetivando a prevenção de doenças e a promoção da saúde. A criação em 1885, da American Alliance for Health Physical Education, Recreation and Dance – AAHPERD, embora formada e dirigida por médicos, culminou em 1905, através de sua convenção anual, ao marco inicial da profissão em Educação Física Adaptada.

Pedrinelli e Verenguer (2005) afirmam que da conceituação de ginástica médica até o entendimento de Educação Física Adaptada, que fora adotado na década de 1950, vários nomes foram utilizados nos diversos programas desenvolvidos, dentre os quais podemos citar, Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica.

No período de 1900 a 1950 a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas americanas e a transição da atividade física sob a orientação médica para as atividades esportivas, em grande ascensão no país, alavancaram o treinamento dos professores de Educação Física, resultando na promoção dessa disciplina. (SHERRILL, 1993; 1998 apud WINNICK, 2004; MAUERBERG-DE CASTRO, 2005).

Para Winnick (2004) foi durante a década de 1950, que a visão humanista introduzida nas escolas públicas, devido ao grande número de alunos com deficiência que nelas se encontravam, apresentou junto com essa diversidade, uma necessidade maior ainda de programas para dar conta dessas necessidades. Por iniciativa da AAHPERD, no ano de 1952, organizou-se um comitê para definir e orientar a prática da subdisciplina, traçando assim as diretrizes da Educação Física Adaptada para os profissionais que a definiu como:

[...] um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos, adaptado aos interesses, às capacidades e limitações dos alunos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de Educação Física. (COMMITTEE ON ADAPTED PHYSICAL EDUCATION, 1952 apud WINNICK, 2004, p.10).

Ainda conforme comenta o autor, ao definir o termo abrangente Educação Física Adaptada, que especificamente incluía as pessoas com deficiência, mostrava a crescente diversidade da Educação Física e a importância dessa subdisciplina que emergia na área.

Entre os anos 1950 e 1970, o conceito Educação Física Adaptada foi divulgado no país e desde a proposta dos seus princípios, muitas mudanças curriculares, terminológicas e de

legislação ocorreram, como também a introdução de um programa de atividade física adaptada na Universidade de Connecticut, implementado por Hollis Francis Fait (MAUERBERG-DE CASTRO, 2005).

Nessa época, também houve a preocupação com a especialização da área, ficando a atenção centrada na elaboração dos currículos nas universidades. Ressalta-se ainda, que o primeiro curso de mestrado em Educação Física Adaptada foi organizado por Joseph Winnick em Brockport, na Universidade de New York no ano 1968 e no ano seguinte, surgiram simultaneamente diversos programas de doutorado no país, marcando assim, o início da atividade científica nas diversas áreas da Educação Física (SHERRILL, 1993 apud MAUERBERG-DE CASTRO, 2005).

Ainda de acordo com a autora, foi a partir da década de 1970 que a área ganhou a preferência de um grande número de pesquisadores e autores, inclusive internacionais, engajados na proposta de garantir os direitos das pessoas com deficiência. Fundou-se em 1973 no Canadá, a Federação Internacional de Atividade Física Adaptada, acontecendo em 1977, o primeiro Simpósio em Montreal.

Os anos 1980 são marcados por diversos acontecimentos, dentre eles, a designação pela ONU, do ano de 1981 como o “Ano Internacional do Deficiente”, bem como a evolução, através das pesquisas, dos conhecimentos da área da atividade física adaptada (DIEHL, 2006).

Na Inglaterra, foi criado em 1987, pelo Conselho de Esportes, um projeto denominado de Every Body Active, que tinha como objetivo a disseminação das atividades físicas para pessoas com deficiência, e no ano de 1991 foi criado o Programa Europeu de Mestrado, em Louven, na Bélgica (MAUERBERG-DE CASTRO, 2005).

Devido à orientação contemporânea dada à Educação Física nos Estados Unidos, Winnick (2004) aponta que a ênfase na área está explicitamente ligada ao direito do indivíduo a uma escolarização gratuita e de qualidade, devido a aprovação de várias leis e regulamentos federais, que propiciaram avanços tanto para a Educação Física quanto para os esportes adaptados. A criação de fundos para a capacitação de profissionais, pesquisas e outros projetos, por parte do governo federal deram início a importantes conquistas para essas pessoas. Os movimentos pela inclusão dos alunos com deficiência alicerçados pela legislação federal firmaram o valor e o direito da educação para todos na educação regular.

No que diz respeito ao esporte adaptado, Diehl (2006) assinala que o primeiro evento esportivo para surdos, foi realizado em 1888, na Alemanha, no Clube Desportivo para Surdos, que posteriormente, transformou-se em evento internacional que aconteceu na França, em 1924, denominado de “International Silent Games”, contando com seis nações participantes, e

a partir desse evento, os jogos passaram a ocorrer de 4 em 4 anos, onde a última edição aconteceu no ano de 2005, em Melbourne, Austrália.

Na década de 1940, segundo Mauerberg-de Castro (2005), surgiu o esporte para pessoas com deficiência, devido a iniciativa do médico neurologista alemão Ludwig Guttmann, que dirigia o Hospital de Stoke Mandeville, destinado ao tratamento de soldados ingleses feridos na II Guerra Mundial. Dr. Guttmann via nas atividades físicas, e no esporte em especial, uma forma de reabilitar física e mentalmente essas pessoas e principalmente reintegrá-los a sociedade. Juntamente com a realização dos Jogos Olímpicos de Verão na Inglaterra, organizou os jogos para paraplégicos em Stoke Mandeville, com a participação de veteranos da guerra. Na década de 1950 esses jogos passaram a ser realizados anualmente e transformaram-se nos Jogos Internacionais de Stoke Mandeville, pois contou também com a participação de atletas de outros países.

A realização dos Jogos Olímpicos de 1960 na cidade de Roma integrou os Jogos Internacionais de Stoke Mandeville, dando início ao movimento paraolímpico, onde a partir daí, os jogos aconteceram nas mesmas cidades e utilizando as mesmas instalações das Olimpíadas, conforme relata Diehl (2006).

O esporte para as pessoas com deficiência mental foram idealizados e disseminados por Eunice Kennedy, na década de 1960, e segundo Winnick (2004), foi no ano de 1968, que Kennedy Foundation institui as “Olimpíadas Especiais”. Reconhecida oficialmente pelo Comitê Olímpico no ano 1988, o programa constitui atualmente o maior evento mundial que congrega crianças e adultos com deficiência mental.

De acordo com o Comitê Paraolímpico Brasileiro (2008), o primeiro Parapan-americano aconteceu no ano 1999, na cidade do México, com participação de 18 países, dentre eles o Brasil.

No Brasil, a Educação Física Adaptada, ganhou expressão na década de 1980, quando começou o debate e a reflexão sobre a identidade acadêmica e profissional da Educação Física enquanto área do conhecimento (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005; MAUERBERG-DE CASTRO, 2005; DIEHL, 2006).

Mauerberg-de Castro (2005) relata que dados precedentes à década de 1980, foram resgatados por Nabeiro (1989), em artigo publicado na Revista Integração, intitulado “Estudos sobre Educação Física Adaptada – Primeiros textos publicados no Brasil”, no qual a autora destaca o período higienista da Educação Física e o modelo médico no trato para com as pessoas com deficiência, nos quais foram encontradas publicações de cinco textos do Professor Inezil Penna Marinho do ano de 1946 pela Imprensa Nacional. No final da década

de 1960, algumas experiências são iniciadas com os Professores Vilson Bagatini, Elili Bagatini e Aldo Carlos Potrich, conforme constatou-se com a realização de curso em Porto Alegre denominado “V Curso Nacional de Educação Física para Professores de Excepcionais” no ano de 1980, denotando assim que já nesse período havia uma preocupação quanto ao conhecimento para lidar com as pessoas com deficiência.

De acordo com a citada autora, outras publicações foram lançadas na década de 1980, tendo em vista o ano de 1981 ser declarado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas deficientes, dentre elas, Atividade física para o deficiente (1981) e Educação Física para o Excepcional (1982), ambas publicadas pelo MEC e no ano de 1984, esse Ministério incluiu em sua programação de diretrizes de planejamento, o desenvolvimento de programas de Educação Física para Deficientes.

O estudo de Pettengil e Costa (1997) citado por Mauerberg-de Castro (2005) indicam que o início das atividades científicas e programas curriculares no ensino superior ocorreram no começo dos anos 1980 com instituições de ensino superior pública e privada<sup>38</sup>. Citam ainda a criação de cursos de especialização na área de Educação Física e esportes para deficientes na UERJ, o I Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada, na USP, no ano de 1986 e o curso de especialização em Educação Física Adaptada na UFU em 1988.

A efetiva implantação da disciplina Educação Física Adaptada, foi oficialmente consolidada através da Resolução CFE nº 03/87, que reestruturou o currículo dos cursos de graduação em Educação Física (AGUIAR; DUARTE, 2005; MAUERBERG-DE CASTRO, 2005; CIDADE; FREITAS, 2002; PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Contribuíram também para a produção e sistematização do conhecimento em Educação Física Adaptada, a formação de mestres e doutores, das quais, segundo Pedrinelli e Verenguer (2005), foram pioneiras a USP e a UNICAMP. A fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada – SOBAMA, no ano de 1994 e o surgimento da revista “Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research” – Bijaper que disseminou os conhecimentos da Educação Física Adaptada produzidos no Brasil internacionalmente.

A partir de 1995, a SOBAMA realiza bianualmente, o Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, além de publicar a Revista da Sobama, que tem objetivo disseminar o conhecimento científico produzido na área. Além desses eventos, outras iniciativas regionais estão sendo realizadas, das quais podemos citar, o Simpósio SESC de

---

<sup>38</sup> As autoras fazem referência a USP, UFMG, UFU, UERJ e Faculdades Isoladas Castelo Branco.



Atividades Físicas Adaptadas (SESC São Carlos), o Congresso de Atividade Motora Adaptada do Mercosul (PUC-RS), assim como o crescente número de teses, dissertações, livros e artigos publicados, descortinam esse novo cenário de conhecimento na área (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Lima (2005) apresenta em seu estudo, as terminologias mais utilizadas pelas instituições de ensino superior no país: Educação Física Adaptada, Educação Física Especial, Atividade Física Adaptada, Atividade Motora Adaptada, Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais, Educação Física para portadores de deficiência, dentre outras, listadas pela pesquisadora num total de 59, porém, no meio acadêmico Educação Física Adaptada apresenta-se como o termo mais utilizado.

Pedrinelli e Verenguer (2005, p.4) alertam que conceituar e definir a Educação Física Adaptada não constitui uma tarefa fácil, porém, consideram-na como:

[...] uma parte da Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si).

Para Duarte e Werner (1995) citado por (CIDADE; FREITAS, 2002, p.36) a Educação Física Adaptada:

[...] é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando as suas diferenças individuais.

Nesse sentido, após as conceituações sobre Educação Física Adaptada, entende-se que a mesma, partindo dos conhecimentos advindos da Educação Física, pode contribuir de forma sistemática para o desenvolvimento de ações que propiciem a participação de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

No cenário educacional brasileiro, percebe-se que o impulso dado a inclusão de Alunos com necessidades educacionais especiais, se concretizou a partir da LDB 9394/96 ao esclarecer formalmente que o atendimento a esses alunos deve ser dado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Ressalta ainda no capítulo V, que a Educação Especial é uma

modalidade da educação escolar, que perpassa todos os níveis de ensino, no que diz respeito ao atendimento desses alunos (BRASIL, 1996).

Salienta-se que a atuação profissional que adote a perspectiva de uma Educação Física na escola que contemple a todos os alunos pode contribuir sistematicamente nesse processo de inclusão, confirmados nas palavras Block (2000) citado por Pedrinelli e Verenguer (2005) onde a intervenção profissional qualificada está mais relacionada com o profissional do que com contexto onde os serviços são oferecidos.

Sob essa ótica, torna-se necessário tecer considerações que remetem diretamente na qualidade de formação desses professores, e a formação continuada reflete sobre formas alternativas de aprimorar essa qualidade, assunto que será abordado a seguir com uma breve contextualização sobre a formação continuada nas políticas públicas.

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com Walker (2004) ao debater sobre as formas alternativas de formação e, principalmente de formação continuada, surgem grandes discussões relativas ao exercício reflexivo das inovações, no que diz respeito à preparação e capacitação docente, devido ao contexto contraditório e complexo que caracteriza a sociedade contemporânea.

Borges (1998) e Galindo (2007) elencam uma variedade de denominações sobre o termo formação continuada, dentre as quais, citam: treinamento em serviço, reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, formação continuada, formação contínua, educação continuada e educação permanente.

Marin (1995) citada por Borges (1998) esclarece que os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada devido as suas similaridades, podem ser inseridas num mesmo eixo, que partem do conhecimento, como “[...]forma de valorizar o conhecimento dos profissionais da educação[...].” (MARIN apud BORGES, 1998, p.21).

No tocante a políticas públicas de formação continuada de professores, sua legitimação encontra-se pautada nos anos 1990 com a promulgação da LDB nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei nº 9424/96 – que regulamentou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Aguiar (2004) citada por Brasil (2005) aponta que as ações do Governo Federal para implementação da política de formação continuada ocorreu no período de 1995 a 2002, sendo que entre os anos de 1995 e 1998, o foco das iniciativas ocorreu nas séries iniciais do ensino fundamental, através da elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referenciais de formação de professores e no período de 1999 a 2002, a ação política evidenciou a formação de professores, com ações tanto nos currículos de formação inicial, quanto nos de formação continuada.

Na LDB 9394/96, em seu título VI, que se refere aos profissionais da educação, são apontados os fundamentos e responsabilidades para com a formação continuada dos professores, conforme expressados nos artigos abaixo:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

O estabelecimento de um fundo para a Educação, o FUNDEF, resultou na aplicação de recursos para o desenvolvimento do Ensino Fundamental e na valorização de seu magistério, de acordo com seu artigo 7:

Art. 7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos, 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.

Parágrafo único. Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de Professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º. (BRASIL, 1996).

Num breve entendimento, a Lei nº 9424/96 estabeleceu que 60% dos recursos para o ensino fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de professores, sobretudo nos cinco primeiros anos de vigência do fundo, para a capacitação de profissionais leigos, ou seja, aqueles que atuam no magistério sem a devida formação que foi preconizada na LDB nº 9394/96. Esta lei exigiu a criação de planos de carreira e remuneração do magistério em todos os sistemas de ensino.

Galindo (2007) menciona que o processo de formação continuada desencadeado no país, obteve uma maior legitimidade com a publicação pelo MEC dos Referenciais para Formação de Professores – RFP no ano de 1999, mas ressalta que o mesmo deixa em aberto, assim como na LDB 9394/96, as ações e o perfil dos formadores, revelando a fragilidade histórica quanto a essas ações no que diz respeito aos profissionais que irão desenvolver esse trabalho, ou melhor, a formação dos formadores.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições

públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino (BRASIL, 2001).

A implementação dessas propostas por parte do Governo Federal, ficam sob a responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais, verificando-se segundo Galindo (2007, p.31) “[...] uma prática de terceirização de ações de formação continuada [...]”, “[...] resultados nem sempre eficazes e com falta de controle das ações[...]” devido a falta de profissionais qualificados que atuem nessa formação.

De acordo com as orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a qualidade da educação através da formação de professores, que a princípio, demonstram um aspecto positivo, ainda assim, carecem de planejamento e definição de estratégias que possam desenvolver as ações políticas a médio e longo prazo e não como medidas paliativas de caráter emergencial, com o objetivo de adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado (BRASIL, 2005).

Entre as reformas que tinham por objetivo a implementação de políticas públicas para a formação de professores da educação básica e por considerar esta área como estratégica para a melhoria da qualidade do ensino, o Governo Federal desempenhando o seu papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada, partiu dos seguintes princípios:

[...] a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005, p.5).

Através da Secretaria de Educação Básica – SEB, o Portal MEC, apresenta os programas oferecidos aos estados e/ou municípios, dentre eles, os programas de Formação dos Profissionais da Educação. Entende-se por Profissionais da Educação, professores da Educação Básica e funcionários de escola (BRASIL, 2008).

Na formação do Magistério, encontram-se os programas para formação inicial e continuada de professores das redes públicas dentre os quais, podemos citar:

- ✓ Pró-Letramento
- ✓ Pró-Licenciatura

- ✓ Proinfantil
- ✓ Programa Ética e Cidadania
- ✓ Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio
- ✓ Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica foi instituída no ano de 2005 em parceria formada pelo MEC/SEB, sistemas de ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, visando o desenvolvimento e ofertas de programas de formação continuada e gestão nos sistemas estaduais e municipais de ensino e nas unidades escolares (BRASIL, 2005).

No documento denominado “Orientações Gerais” são apresentados os seguintes objetivos:

- ✓ Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- ✓ Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- ✓ Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- ✓ Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- ✓ Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- ✓ Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
- ✓ Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005 p.22-23).

Quanto à definição de diretrizes e princípios pelo MEC, estas tiveram por objetivo nortear o processo de formação continuada, entendido como:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento;
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;

e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL, 2005, p.23-27).

Os recursos para implantação desses programas, antes regidos pelo FUNDEF e destinados somente ao Ensino Fundamental, foram a partir da regulamentação da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB ampliados para toda a Educação Básica (BRASIL, 2005).

Outro órgão do MEC que também oferece programas com ênfase na formação continuada dos Professores em parceria com estados e municípios é a Secretaria de Educação Especial – SEESP. Seu apoio técnico e pedagógico envolve ações que visam subsidiar os sistemas de ensino para a prática pedagógica de atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais – NEE (BRASIL, 2008).

De acordo com essa Secretaria, a capacitação de professores está contemplada nas diversas áreas de atuação da Educação Especial: Deficiência Mental, Auditiva, Visual e Múltipla; Superdotação/Altas Habilidades; Educação Física Adaptada; Informática na Educação Especial – PROINESP; Educação Profissional.

Os programas oferecidos pela SEESP, elencados no Portal MEC são:

- ✓ Programa de Capacitação para Professores Multiplicadores de Educação Física Adaptada (2001);
- ✓ Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003);
- ✓ Apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual (2003);
- ✓ Apoio à Educação de Alunos com Surdez e Deficiência Auditiva (2003);
- ✓ Apoio à Educação Infantil;
- ✓ Apoio à Educação Profissional;
- ✓ Apoio Técnico e Pedagógico aos Sistemas de Ensino;
- ✓ Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP (2003);
- ✓ Projeto Educar na Diversidade (2004);
- ✓ Programa INCLUIR – Igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência (2008).

No Governo do Estado de São Paulo, de acordo com Borges (1998), com a necessidade de atender as demandas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei

nº 5.692/71, foi criado em 22 de Agosto de 1973, o Centro de Recursos Humanos e pesquisas Educacionais – CERHUPE, órgão responsável pelos programas de capacitação da Secretaria da Educação, sendo considerado como núcleo central para a descentralização e multiplicação através das Divisões Regionais de Ensino - DREs e Delegacias de Ensino – DEs.

Com a reforma administrativa instituída pelo Decreto nº 7.510/76, o CERHUPE é extinto e substituído pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, tornando-se, “[...] a partir de 1978, o principal órgão da Secretaria da Educação, encarregado da implantação e acompanhamento da Capacitação de Recursos Humanos.” (BORGES, 1998, p.96).

Como um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação e de acordo com o Decreto nº 7.510/76, a CENP tem como atribuições:

- ✓ Desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas pedagógicas para a rede estadual de ensino;
- ✓ Desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas organizacionais de funcionamento das unidades escolares da rede estadual de ensino;
- ✓ Elaborar, orientar, coordenar e acompanhar o Programa de Educação Continuada do quadro do magistério.
- ✓ Propor, orientar e acompanhar a avaliação externa do sistema de ensino;
- ✓ Organizar o acervo de documentos e publicações do interesse da Secretaria, colocando-os à disposição dos interessados;
- ✓ Desenvolver estudos e pesquisar, diretamente ou por meio de terceiros, que visem o aprimoramento do desenvolvimento do ensino;
- ✓ Assessorar o Secretário da Educação no âmbito de suas atribuições. (SÃO PAULO (Estado), 1976).

Diversos programas e projetos de formação continuada para professores e gestores são subordinados a CENP, dos quais destacamos os principais programas:

- ✓ PEC – Formação Universitária (2001);
- ✓ Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE (2001);
- ✓ Programa de Alfabetização e Inclusão – PAI (2003);
- ✓ Rede do Saber (2003);
- ✓ Letra e Vida (2003);
- ✓ Bolsa Mestrado (2003)



- ✓ Ensino Médio em Rede – EMR (2004);
- ✓ ProGestão (2005);
- ✓ Teia do Saber (2005).

Dentre os programas acima citados, o CAPE, criado no ano de 2001 é o responsável pela implementação da política de Inclusão Escolar na SEE, atuando no gerenciamento, acompanhamento e suporte às ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo orientações e encaminhamentos. Seu objetivo é oferecer suporte ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino. Prevê ainda o suporte para adaptação de prédios escolares, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, a produção de livros em Braille e tipos ampliados e no processo de formação continuada, prioriza temas como: Adaptações de Acesso ao Currículo Módulos I e II, Educação Física Adaptada, Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Cegos, Grafia Química Braille, Código Unificado Matemático para Braille, Língua Portuguesa para Surdos e Atendimento Educacional no Contexto Hospitalar<sup>39</sup>.

De acordo com o exposto, pode-se afirmar que há políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores da educação básica, porém, se faz necessário verificar como estão sendo implementadas e desenvolvidas nas escolas para que o ensino atinja o seu objetivo que é o de oferecer atendimento de qualidade a todos os alunos independentemente de quaisquer atributos: raciais, intelectuais, físicos, sociais e culturais.

---

<sup>39</sup> Dados disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

## **4 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **4.1 Objetivo Geral**

- Realizar um estudo nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, verificando o número de Professores de Educação Física por escola, os níveis de escolaridade que atuam e a ocorrência de cursos de formação continuada na área de Educação Física com a temática em Inclusão Escolar e quantos deles participaram.

### **4.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar a Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, situando-a desde o início de sua implantação, averiguando as ações das políticas públicas de inclusão e formação continuada dos Professores de Educação Física.
- Verificar quais os cursos de formação continuada na área de Educação Física voltado para a inclusão de alunos com deficiência que foram oferecidos pela Diretoria de Ensino da Região de Araraquara.
- Verificar por meio de questionários, o que pensam esses Professores a respeito desses cursos e qual foi o tipo de repercussão em sua prática escolar.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 5.1 Fundamentação da pesquisa

As inquietações e questionamentos apresentados sobre a atuação profissional do Professor de Educação Física junto aos alunos com deficiência incluídos no ensino regular e a respectiva formação continuada para um atendimento de qualidade nas aulas de Educação Física, culminaram no desenvolvimento desse estudo que se fundamentou na avaliação desses professores a respeito dos cursos de formação continuada oferecidos pela Diretoria de Ensino da Região de Araraquara para lidar com a inclusão de alunos que apresentam deficiências.

Portanto, pela sua característica, essa pesquisa se apresenta numa abordagem qualitativa, optando-se pelo estudo de caso, por assim entender que essa vem ao encontro de nosso objetivo que é verificar a formação continuada dos professores de Educação Física nas escolas estaduais da cidade de Araraquara. E que segundo as características apresentadas por Ludke e André (1986), tendo um interesse próprio, o estudo do caso pode ser similar a outros, porém, deve ser sempre bem delimitado, sendo ao mesmo tempo distinto e único.

Corroboram com essa afirmação Goode e Hatt (1968) citado por Lüdke e André (1986, p.17) que:

[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Thomaz e Nelson (2002) e Bogdan e Biklen (1994) apontam que a natureza qualitativa de um estudo, baseada na observação detalhada de um contexto, tem como foco a essência do fenômeno ocorrido no ambiente natural, ou seja, na realidade cotidiana, nos remetendo ao seu entendimento quanto ao uso dessa abordagem onde:

A essência primordial da pesquisa qualitativa é a busca para descobrir “o que está acontecendo aqui”. Isto envolve o estudo sistemático das percepções e experiências dos indivíduos dentro do contexto daquele ambiente. (THOMAZ; NELSON, 2002, p.327).

Assim sendo, este estudo encontra na escola e especificamente na percepção dos professores, a revelação de uma imensa riqueza no seu cotidiano e um enorme potencial para compreensão e conhecimento de sua realidade, apresentando elementos valiosos na

compreensão de seu papel e de suas relações com outras instituições da sociedade, de acordo com Lüdke e André (1986).

No que diz respeito à coleta de dados, utilizou-se questionários com questões abertas e fechadas, pois de acordo Marconi e Lakatos (1990) este instrumento oferece uma maior abrangência quanto ao número de participantes, há uma significativa liberdade nas respostas, por não ter a presença do pesquisador e o risco de distorção dos dados serem significativamente baixo, o que pode garantir a fidedignidade e validade dos mesmos. Como aspectos negativos, as autoras salientam o baixo número de devoluções desses instrumentos de coleta, a demora na devolução dos mesmos, perguntas sem respostas e a exigência de um universo mais homogêneo.

Recorremos também ao uso da entrevista semi-estruturada, através da história oral, para obter dados sobre a implantação da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, pois não conseguimos obtê-los nos registros dos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação. A opção por esse tipo de instrumento oferece uma maior amplitude do que outros recursos utilizados e que conforme a sua intenção, apresenta uma compreensão do passado que se relaciona com o presente (THOMPSON, 1992).

O autor ressalta a importância da fonte oral utilizada em conjunto com outras fontes tradicionais da história na construção de uma memória mais democrática do passado, onde seu uso implica em:

[...] uma ruptura da fronteira entre a instituição educacional e o mundo, entre o profissional e o público comum. Pois o historiador vem para a entrevista para aprender[...] A reconstrução da história torna-se, ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não-profissionais devem desempenhar papel crucial. Ao atribuir um lugar central, em seus textos e apresentações, a pessoas de toda a espécie, a história se beneficia enormemente. (THOMPSON, 1992, p.32-33).

De acordo com Duarte (2003), a entrevista permite o esclarecimento de dúvidas do pesquisador e proporciona uma maior riqueza nas informações conseguidas, devido ao seu caráter de interação e a possibilidade de um esquema mais flexível, enquanto recurso de coleta de dados.

A construção teórica para embasamento desse estudo deu-se através de livros, dissertações, teses, artigos, periódicos, publicações do MEC/SEESP, documentos (leis, decretos e resoluções no âmbito federal e estadual) relacionados à área da Educação, Inclusão Escolar, Educação Física e Educação Física Adaptada, bem como a busca via internet.

## **5.2 Participantes da Pesquisa**

Fizeram parte desta pesquisa, 57 Professores de Educação Física e 27 diretores e/ou coordenadores pedagógicos da rede pública estadual da cidade de Araraquara.

## **5.3 Local da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em 27 escolas estaduais e na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara.

## **5.4 Materiais**

Utilizamos nesta pesquisa os seguintes materiais: papel sulfite, caneta, lápis, gravador portátil, fitas K7, roteiro das questões da entrevista (ex-Dirigente de Ensino), questionários e cadernos de anotações.

## **5.5 Procedimentos para a coleta de dados**

Essa pesquisa desenvolveu-se em várias fases conforme a seguir:

### **1ª fase**

O passo inicial foi agendar um encontro com a Dirigente de Ensino da Região de Araraquara para apresentar o projeto de pesquisa, explicar os objetivos e solicitar autorização para desenvolvimento da mesma conforme apêndice A. Após a obtenção da autorização (anexo A), a pesquisadora obteve junto a essa Diretoria, dados com o nome dos municípios da região sob jurisdição dessa diretoria, bem como o número de escolas e seus níveis e modalidades de ensino e o número de seus respectivos professores de Educação Física.

Esses dados foram colocados em forma de quadro visando dar uma maior visibilidade à pesquisadora para facilitar na tomada de decisão sobre a abrangência da pesquisa, tendo em vista que a somatória das escolas da cidade de Araraquara e demais municípios pertencentes à essa Diretoria somaram-se em um número de 54 escolas e 122 professores de Educação Física.

O quadro a seguir ilustra as escolas pertencentes a Diretoria de Ensino da Região de Araraquara e seus municípios, indicando o número de escolas, os níveis e modalidades de ensino que atendem e o número de Professores de Educação Física.

<b>Cidade</b>	<b>Nº. de Escolas</b>	<b>Nível e Modalidade de Ensino</b>	<b>Nº. de Professores de Educação Física</b>
Américo Brasiliense	03	Ciclo II, Ens. Médio e EJA	07
Araraquara	27	Ciclo I, II, E. Médio e EJA	59
Boa Esperança do Sul	01	Ensino Médio e EJA	01
Gavião Peixoto	02	Ciclo I, II, E. Médio e EJA	03
Matão	16	Ciclo I, II, E. Médio e EJA	45
Motuca	01	Ensino Médio	01
Nova Europa	01	Ensino Médio e EJA	01
Rincão	01	Ciclo II e Ensino Médio	02
Santa Lúcia	01	Ciclo II, Ens. Médio e EJA	02
Trabiju	01	Ensino Médio e EJA	01
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>		<b>122</b>

**Quadro 2.** Mapeamento das escolas estaduais da Diretoria de Ensino da região de Araraquara  
**Fonte:** Secretaria de Estado da Educação e Oficina Pedagógica – DERA (Data-base: Dezembro/2007)

## 2ª fase

Tendo em vista que a cidade de Araraquara possui um maior número de escolas e de professores de Educação Física, a pesquisadora optou por desenvolver a pesquisa somente nas escolas dessa cidade, acreditando dispor de um número representativo para desenvolver o estudo. Neste sentido, a pesquisadora obteve junto a essa Diretoria uma lista com o nome, endereço e telefone das 27 escolas estaduais da cidade de Araraquara.

A partir daí, deu-se início as visitas as escolas com horários previamente agendados com os diretores ou coordenadores, visando explicar o objetivo da pesquisa e solicitando a eles que respondessem um questionário (Apêndice B) contendo perguntas sobre o número de professores de Educação Física daquela escola, o número total de alunos, o nível de ensino que a escola possui e o número de alunos com deficiência matriculados. E assim se procedeu com as 27 escolas de Araraquara e obteve-se o retorno total dos questionários respondidos ou

pelo diretor ou pelo coordenador pedagógico, e com total respaldo e apoio para o desenvolvimento da pesquisa.

Os dados desses questionários foram analisados e verificou-se que a cidade de Araraquara possuía no ano de 2007<sup>40</sup>, um total de 22.762 alunos matriculados distribuídos entre os ciclos I e II do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, sendo que 2 escolas possuem o projeto de Escola de Tempo Integral – Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série). Possui também 150 alunos com deficiência matriculados, sendo 19 com deficiência física, 43 com deficiência mental, 28 com deficiência auditiva, 18 com deficiência visual, 06 com deficiência múltipla e 36 especificados na categoria outros<sup>41</sup>.

Esses dados foram organizados em forma de quadro, denominado de Caracterização da Unidade Escolar, onde as escolas estão identificadas por E1, E2, e assim sucessivamente até E27, bem como apresentam o número de professores Educação Física que atuavam na unidade escolar, número de alunos matriculados, nível de ensino oferecido e número de alunos com deficiência matriculados conforme demonstrados a seguir:

---

<sup>40</sup> Data-base: Junho.

<sup>41</sup> De acordo com a Resolução nº 11 de 31 de Janeiro de 2008, a categoria Outros, enquadra-se no artigo 1º, parágrafo V:

Art. 1º - São considerados Alunos com necessidades educacionais especiais:

I - Alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;

II - Alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;

III - Alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;

V - Alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

E E <sup>42</sup>	N° Pr. EF <sup>43</sup>	N° de Alunos	Nível de Ensino <sup>44</sup>	N° de Alunos com deficiência matriculados <sup>45</sup>					
				DF	DM	DA	DV	DMu	O
E1	03	1353	Ciclo II, E. Médio e EJA	2		2	2		
E2	05	307	Ciclo I (ETI)			1			
E3	02	860	Ciclo I	2	2	2		1	
E4	04	700	Ciclo II, E. Médio e EJA	2			1	1	
E5	03	571	Ciclo I		4				8
E6	03	661	Ciclo I		4				
E7	03	679	Ciclo II e Ensino Médio			2	1		
E8	06	2200	Ciclo II, E. Médio e EJA	1	1		1		
E9	03	1590	Ciclo II, E. Médio e EJA			2	1	1	
E10	05	2088	Ciclo II, E. Médio e EJA			2	4	2	
E11	04	670	Ciclo I	1	1	1	1		
E12	02	566	Ciclo I	3	4	2		1	26
E13	02	568	Ciclo I		3				
E14	01	343	Ciclo I		1				
E15	07	787	Ciclo II, E. Médio e EJA			1			
E16	02	1100	Ciclo II, E. Médio e EJA						1
E17	01	723	Ciclo II, E. Médio e EJA	2		1			
E18	03	398	Ciclo I	2	15	2	1		
E19	02	1125	Ciclo II, E. Médio e EJA			1	1		1
E20	02	788	Ciclo I e II				1		
E21	01	582	Ciclo II, E. Médio e EJA	1					
E22	02	725	Ciclo I	2	2				
E23	01	410	Ciclo II e Ensino Médio		1		1		
E24	05	280	Ciclo I (ETI) e Ed. Esp.	1	5	4	2		
E25	02	1200	Ciclo II e Ensino Médio			4	1		
E26	05	954	Ciclo II, E. Médio e EJA			1			
E27	04	534	Ciclo II(ETI) e E. Médio						
<b>Total Alunos</b>		<b>22762</b>		<b>19</b>	<b>43</b>	<b>28</b>	<b>18</b>	<b>06</b>	<b>36</b>

**Quadro 3** – Caracterização da Unidade Escolar

Fonte: Elaboração própria

<sup>42</sup> E e refere-se às Escolas Estaduais que assim foram identificadas na pesquisa E1, E2, e assim sucessivamente até E27.

<sup>43</sup> N° Pr. de EF refere-se ao número de Professores de Educação Física que atuavam nas respectivas escolas quando se deu a realização da coleta de dados da pesquisa.

<sup>44</sup> Nível de Ensino refere-se ao tipo de Atendimento oferecido nas respectivas escolas onde: Ensino Fundamental - Ciclo I (1ª à 4ª série) e Ciclo II (5ª à 8ª série) e Ensino Médio – 1ª à 3ª série. ETI – Escola de Tempo Integral. EJA – Educação de Jovens e Adultos.

<sup>45</sup> Número de Alunos com deficiência matriculados: **DF** – Deficiência Física, **DM** – Deficiência Mental, **DA** – Deficiência Auditiva, **DV** – Deficiência Visual, **DMu** – Deficiência Múltipla e **O** – Outros.



### **3ª fase**

Essa fase consistiu em realizar contatos individuais com os Professores de Educação Física, uma vez que os diretores e/ou coordenadores haviam passado os horários em que os mesmos se encontravam nas escolas e após explicar os objetivos da pesquisa e obter o aceite, solicitou a participação formal através do Termo de Participação, conforme apêndice C.

Foi entregue a eles um questionário, com perguntas que se referiam à formação acadêmica, a situação funcional, o tempo de atuação no magistério público estadual, bem como perguntas abertas sobre a atuação profissional com alunos com deficiência incluídos no ensino regular, conforme apêndice D.

Nesses contatos, já ficava estabelecido junto aos mesmos uma previsão de data para a devolução do questionário, de acordo com as suas disponibilidades.

O período dessa coleta foi de aproximadamente 4 meses (04/06/2007 a 28/09/2007), tempo dedicado pela pesquisadora para visitar as 27 escolas e manter contatos individuais com os 59 Professores de Educação Física.

Dos 59 Professores, 57 responderam ao questionário e, portanto passaram a fazer parte da pesquisa.

### **4ª fase**

Nessa última fase procurou-se caracterizar a Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, procurando situá-la em diferentes momentos educacionais e conhecer quais os recursos que dispõe para oferecer os apoios necessários aos professores no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nessa rede.

Ao buscar dados referentes à Diretoria junto ao setor de arquivos e documentação, observou-se que havia registros incompletos, principalmente no que se refere à sua implantação.

Porém, em conversas informais com supervisores e outros funcionários<sup>46</sup> dessa diretoria, bem como alguns diretores de escolas com os quais a pesquisadora mantém contatos, obteve-se a informação de que havia um dirigente de ensino aposentado há muitos

---

<sup>46</sup> Funcionários do setor de Administração e de Planejamento da DERA.

anos, o Sr. José Guilherme De Nardi<sup>47</sup>, e que poderia oferecer alguns dados sobre o resgate de dados incompletos, uma vez que permaneceu nesse cargo por longo tempo e foi responsável por reformulações importantes que ocorreram no decorrer de sua carreira como Professor, Diretor, Supervisor e Dirigente Regional de Ensino no Magistério Público Paulista.

A pesquisadora entrou em contato com o senhor De Nardi, e agendou um encontro para solicitar o seu apoio no resgate histórico da implantação da Diretoria para completar alguns dados.

O Professor gentilmente disse que sobre a Delegacia de Ensino Primário: “parece que estas foram criadas em 1933, numa reforma da Secretaria de Estado da Educação feita pelo Professor Fernando de Azevedo<sup>48</sup>, quando Secretário da Educação, numa tentativa de melhorar a assistência às escolas.”

Continuou relatando que no ano de 1970:

“houve nova reformulação no sistema de supervisão do ensino secundário e normal. As inspetorias regionais foram extintas e então foram criadas as Delegacias de Ensino Secundário Normal - DESN, quando foi encarregado da instalação da DESN de Araraquara, que funcionou precariamente em

---

<sup>47</sup> O Sr. José Guilherme De Nardi, nasceu em 21/12/1929 na cidade de Bebedouro – SP. Em sua formação acadêmica cursou no período de 1947 a 1949 o Curso Normal da Escola Normal “Carlos Gomes” na cidade de Campinas – SP e depois a graduação no curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo – USP, no período de 1951 a 1954. Sua carreira profissional no magistério público paulista iniciou-se em 1950, quando ingressou como Professor Primário no Grupo Escolar Dom Benedito Paulo Alves de Souza na cidade de São Caetano do Sul – SP. Em 1953 prestou Concurso Público para Professor Secundário na cadeira de “Trabalhos Manuais”, quando assumiu as aulas no Ensino Secundário no Colégio Estadual de Bebedouro – SP. No ano de 1955 passou a ser Vice-Diretor designado no Colégio Estadual de Bebedouro – SP. e logo em seguida assumiu a Direção do Ginásio Estadual de Viradouro – SP., cidade vizinha a Bebedouro – SP. Foi aprovado em 1957 no concurso público de Sociologia, para o cargo de Professor Secundário na Escola Normal de Cafelândia. Ainda nesse ano, participou do 2º Concurso Público para Diretor de Estabelecimento de Ensino Secundário e Normal e sendo aprovado, assumiu efetivamente a Direção do Ginásio de Viradouro. Em 1961 assumiu, por remoção, como 1º Diretor Efetivo do Ginásio Estadual da Vila Xavier, depois chamado Ginásio Estadual “Francisco Pedro Monteiro da Silva”. Também nesse mesmo ano, foi designado Inspetor Setorial. Com a reformulação dessas inspetorias regionais no ano de 1962, criou-se então a Inspetoria Regional do Ensino Secundário e Normal de São Carlos, quando foi designado Inspetor Setorial e supervisionava um conjunto de escolas da Região de Araraquara. No ano de 1970, houve uma nova reformulação no sistema de supervisão do ensino secundário e normal. As inspetorias regionais foram extintas e então foram criadas as Delegacias de Ensino Secundário Normal - DESN, quando foi encarregado da instalação da DESN de Araraquara. No período de 1977 a 1983 exerceu o cargo de Delegado de Ensino, onde aposentou-se. A partir daí, atuou como Assessor de Educação na Prefeitura de Matão e atualmente é Consultor Pedagógico de uma escola particular na cidade de Araraquara.

<sup>48</sup> Fernando de Azevedo (1894-1974) bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais na Faculdade de direito de São Paulo em 1918. Publicou 27 obras. Reformou a Educação e a Instrução Pública Brasileiras. Foi educador, sociólogo e administrador. Traçou e começou a executar um largo programa de construção de escolas. Fez em 1933, como diretor geral do Departamento de Educação, a mais profunda reforma de educação pública no Estado de São Paulo. Foi Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo no ano de 1947. Dados disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

dependências do então Grupo Escolar Carlos Batista Magalhães<sup>49</sup>, que funcionou neste local por aproximadamente 10 meses, mudando-se posteriormente para a Rua Padre Duarte (Rua 4), nº 1568. No final de 1975, foi feita a chamada ‘Redistribuição da Rede Física’, que consistiu na readequação da população escolar, objetivando a acomodação do alunado na escola mais próxima de sua residência, o que até então era livre – o aluno se matriculava na escola que pretendia. Este trabalho foi necessário para o reestudo da capacidade física dos prédios e a partir dos resultados, implantar-se o ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª série em todas as escolas, para atender a Lei Federal 5692/71, com ampla reforma do ensino feita através do Decreto nº 7.510/76.”

Esse Decreto nº 7.510/76, que trata da reorganização da Secretaria de Estado da Educação, apresentou em sua estrutura básica a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP e a Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI, que tem como objetivo implementar a proposta do Plano Estadual de Educação em suas respectivas área territorial de atuação. Além dessas coordenadorias, passou a fazer parte dessa estrutura básica da Secretaria, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP.

De Nardi conta-nos ainda que após essa reorganização:

“funcionaram por algum tempo as duas Delegacias, a do Ensino Primário (que era na esquina da Rua Padre Duarte – Rua 4) e a do Ensino Secundário<sup>50</sup> e a partir de 1976 houve a unificação das duas DEs, que embora fosse um órgão só oficialmente, continuaram funcionando em dois prédios. A unificação espacial se deu em 1977, quando a Delegacia de Ensino de Araraquara passou a ocupar provisoriamente as dependências da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Bento de Abreu”. Alguns meses depois, a Delegacia se mudou para o prédio da esquina da Rua Voluntários da Pátria (Rua 5) com a Av. D. Pedro (hoje faz parte do complexo da UNIARA<sup>51</sup>), permanecendo por longo tempo neste endereço e há alguns anos, está na sede atual, na Rua Gonçalves Dias (Rua 1) nº 291.”

De acordo com o Decreto nº 43 de 09 de Abril de 1999, a denominação Delegacia de Ensino foi alterada em seu artigo 1º que decreta:

---

<sup>49</sup> O Grupo Escolar Araraquara, posterior E.E.P.G. Carlos Batista Magalhães foi criado por decreto de 6 de abril de 1903 e instalado em prédio estadual construído pelo governo. Começou a funcionar em 8 de junho do mesmo ano, sob a direção do Sr. Sócrates Fernandes de Oliveira. Com a reorganização da rede estadual de ensino no ano de 1996, a escola foi extinta e seu prédio passou a abrigar a Diretoria de Ensino da Região de Araraquara. Seu prédio foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), juntamente com outras 122 escolas públicas da capital e do interior, dado o alto valor histórico que representa para a evolução educacional do Estado de São Paulo, conforme publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 7 de agosto de 2002, páginas 1 e 52. Dados disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

<sup>50</sup> Essa Delegacia funcionava na Rua Padre Duarte (Rua 4), nº 1568, conforme citou anteriormente o Sr. De Nardi.

<sup>51</sup> Centro Universitário de Araraquara – UNIARA.

**Artigo 1º** - As Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, criadas pelo Decreto nº 7.510, de 9 de janeiro de 1976, que integram o Anexo I e II do Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995, com alterações posteriores, passam a denominar-se Diretorias de Ensino. (SÃO PAULO (Estado), 1999).

A Diretoria de Ensino da Região Araraquara da Secretaria de Estado da Educação está subordinada a Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI e é dirigida pela Professora Maria Nazareth Cardoso Cusinato, sendo responsável administrativamente por 54 unidades escolares, sendo 27 escolas estaduais de ensino fundamental e médio na cidade e outras 27 escolas em 09 cidades adjacentes (Américo Brasiliense, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Matão, Motuca, Nova Europa, Rincão, Santa Lúcia e Trabiju)<sup>52</sup>.

A oficina pedagógica de Araraquara, estabelecida pela Resolução SE Nº 57 de 10 de Março de 1995 integra a área de Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino. Seu quadro é composto por docentes da Educação Básica, que tem por objetivo a implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da rede estadual, e de acordo com a Resolução SE Nº 12 de 11 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a sua organização e composição de acordo com a complexidade de cada Diretoria de Ensino, resolve:

**Artigo 1º** - A Oficina Pedagógica integra a Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino e será composta por docentes que atuarão na Educação Básica como:

I - Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica, nas seguintes áreas:

- a) Alfabetização;
- b) Linguagens e Códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;
- c) Ciências da Natureza e Matemática, compreendendo as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia e Matemática;
- d) Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia.

II - Assistentes Técnico-Pedagógicos de Tecnologia Educacional e de Projetos Especiais da Secretaria Estadual de Educação.

**Artigo 2º** - A Oficina Pedagógica contará com um módulo básico, composto por 11 Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs), conforme consta do Anexo I que integra a presente resolução.

**Parágrafo único** - O módulo básico de que trata o caput deste artigo poderá ser acrescido de um a seis ATPs para atender às especificidades locais, em uma ou mais áreas, observado o número de escolas estaduais da área de abrangência da Diretoria de Ensino, na conformidade do Anexo II que integra esta resolução.

---

<sup>52</sup> Dados encontrados no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Artigo 3º - Para o desempenho da função, o Assistente Técnico-Pedagógico deverá apresentar perfil profissional que atenda às seguintes exigências:  
I - ser titular de cargo ou ocupante de função-atividade do Quadro do Magistério;

II - ter, no mínimo, 3 anos de experiência docente na rede estadual de ensino;

III - ser portador de licenciatura plena, na área ou disciplina objeto da atuação;

IV - conhecer as diretrizes da política educacional desta Secretaria e os projetos que vêm sendo desenvolvidos;

V - conhecer as características e as necessidades da região em que atuará, bem como as das escolas de sua área de abrangência;

VI - possuir liderança, habilidade nas relações interpessoais e capacidade para o trabalho coletivo;

VII - mostrar-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas;

VIII - ter domínio dos conhecimentos básicos de informática;

IX - ter disponibilidade para desenvolver ações em diferentes horários e dias da semana, de acordo com as especificidades dos diversos projetos e ou áreas de atuação, bem como para ações que exijam deslocamentos e viagens.

Artigo 4º - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica e de Tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional desta Secretaria e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, terão as seguintes atribuições:

I - elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;

II - participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;

III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;

IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;

V - prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;

VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;

VII - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

VIII - promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem sucedidas;

IX - divulgar e estimular o acesso dos Professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;

X - desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais.

Parágrafo único - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos de Tecnologia Educacional e os responsáveis pelas ações da Teia do Saber e pelas ações do Programa Escola da Família, além das já previstas, terão as seguintes atribuições:

1. Assistente Técnico-Pedagógico de Tecnologia Educacional:

a) prestar assistência às unidades escolares na implantação e no uso das salas de informática;

b) orientar as equipes escolares no desenvolvimento de projetos com o uso da tecnologia educacional.

2. Assistente Técnico-Pedagógico da Teia do Saber:

a) organizar as atividades a serem desenvolvidas por meio da Rede do Saber;  
 b) manter permanente interlocução com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, de modo a conciliar as ações desencadeadas na Diretoria de Ensino com aquelas desenvolvidas pelos órgãos centrais;  
 c) auxiliar o Dirigente Regional de Ensino na compatibilização da execução das ações com os recursos financeiros disponíveis e no gerenciamento das ações de formação continuada realizadas por meio de parcerias e ou contratação de outras instituições.

3. Assistente Técnico-Pedagógico da Escola da Família:

a) manter permanente interlocução com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, por meio da Coordenação Geral do Programa Escola da Família, de modo a conciliar as ações desencadeadas na Diretoria de Ensino e as desenvolvidas nas escolas nos finais de semana;  
 b) ter disponibilidade para participar das capacitações, reuniões e outras atividades afins definidas pela Coordenação Geral do Programa;  
 c) auxiliar o Dirigente Regional de Ensino no gerenciamento das ações do Programa.

Artigo 5º - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos deverão cumprir carga horária semanal de 40 (quarenta) horas, distribuídas de forma a atender, nos diferentes dias da semana e horários, as necessidades específicas da respectiva área de atuação.

Artigo 6º - Compete ao Dirigente Regional de Ensino designar o Assistente Técnico-Pedagógico de que trata a presente resolução. (SÃO PAULO (Estado), 2005).

Em Araraquara, a oficina pedagógica funcionou desde a sua implantação em 1995 nas dependências da Diretoria de Ensino, e no ano de 1997, foi transferida para o prédio da Escola Estadual “Elisa Sambiasi Bachi”<sup>53</sup>, na Avenida Altino Correia de Almeida Moraes, nº 256, Jardim Morumbi em Araraquara<sup>54</sup>. É composta por um ATP gestor e 12 ATPs das respectivas áreas de atuação.

Salienta-se que através da Resolução SE Nº 91, de 19 de dezembro de 2007, a partir do ano de 2008, os ATPs das oficinas pedagógicas serão designados de Professores Coordenadores, conforme exposto abaixo:

**Art. 1º** As Oficinas Pedagógicas, a partir de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, serão constituídas por Professores Coordenadores, com o objetivo de:

I – definirem procedimentos organizacionais e de funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica;

<sup>53</sup> Essa escola foi desativada pela SEE no ano de 1994, segundo a ATP Prof. Mariliza Morales Specian.

<sup>54</sup> Por falta de registros oficiais sobre a oficina pedagógica, esses dados foram coletados através de conversas informais com a ATP Mariliza Morales Specian da área de Artes, que lá trabalha desde a sua implantação.

II – implementarem as propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio;

III – avaliarem o desenvolvimento de ações de apoio educacional.

**Parágrafo único:** Cada Diretoria de Ensino contará com uma Oficina Pedagógica. (SÃO PAULO (Estado), 2007).

Em seu artigo 4º, é mencionado que essa resolução entra em vigor a partir de 01 de julho de 2008, quando serão revogadas as disposições em contrário.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui apresentados referem-se aos resultados do questionário dos 57 Professores de Educação Física distribuídos nas 27 escolas da rede estadual de ensino de Araraquara. Com o intuito de preservar suas identidades, na transcrição das respostas, os mesmos serão nomeados por “P1, P2, ...” e assim sucessivamente até P57.

Visando evidenciar os dados obtidos e mediante um grande número de informações, a pesquisadora leu, releu e os agrupou em categorias de acordo com as perguntas, resultando em quatro itens denominados conforme a seguir:

- ✓ **Perfil Acadêmico e Profissional dos Participantes**, que englobam as questões pertinentes a formação inicial na área, tempo de serviço e situação funcional do Professor no Magistério Público Paulista;
- ✓ **Atuação Profissional e Inclusão Escolar**, com questões relacionadas à atuação profissional do Professor de Educação Física no desenvolvimento de suas aulas junto aos alunos com deficiência incluídos, a operacionalização do processo de inclusão em suas unidades escolares, envolvendo o projeto pedagógico e a equipe escolar;
- ✓ **Formação Continuada e Inclusão Escolar**, referindo-se as questões que compreendiam a sua formação continuada oferecida pela Diretoria de Ensino da Região de Araraquara;
- ✓ **Considerações dos Professores** a respeito desses cursos e a sua relação com a prática docente e o atendimento de qualidade nas aulas de Educação Física para todos os alunos.

### 6.1 Perfil Acadêmico e Profissional dos Participantes

Neste item, foram agrupados aspectos mais gerais como ano de formação, gênero e tipo de instituição de ensino em que cursaram a graduação e a disciplina Educação Física Adaptada - EFA ou alguma disciplina que se referia ao atendimento as pessoas com deficiência, foram colocadas juntas, cujo ano de formação ter sido variado, foi denominado por década para clarear a apresentação dos dados.



**TABELA 1** - Ano da Formação, Gênero, Instituição de Ensino e Disciplina E.F.A. na graduação

Período de Formação	Número de Professores	Gênero		Instituição de Ensino			Disciplina EFA na graduação	
		Masc.	Fem.	Fed.	Est.	Part.	Sim	Não
1970	09	7	2	5	-	4	-	9
1980	25	14	11	5	1	19	4	21
1990	14	8	6	6	1	7	6	8
2000-2005	09	4	5	4	3	2	9	-
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>33</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>32</b>	<b>19</b>	<b>38</b>

Fonte: Elaboração própria

Os dados apontam que na década de 1970, foram formados 9 professores, 7 do sexo masculino e 2 do feminino, sendo 5 em universidade federal e 4 na rede particular e 9 professores informaram não ter a disciplina Educação Física Adaptada na graduação; na década de 1980, foram 25 professores, 14 do sexo masculino e 11 do feminino, sendo 5 na universidade federal, 1 na universidade estadual e 19 na rede particular, onde 4 professores responderam sim e 21 não sobre o oferecimento da disciplina Educação Física Adaptada na graduação; nos anos 1990, formaram-se 14 professores, 8 do sexo masculino e 6 do feminino, sendo 6 na universidade federal, 1 na universidade estadual e 7 na rede particular, onde 6 professores responderam sim e 8 não sobre a disciplina Educação Física Adaptada na graduação e a partir do ano 2000 até o ano 2005, foram 9 professores, 4 do sexo masculino e 5 do feminino, sendo 4 na universidade federal, 3 na universidade estadual e 2 na rede particular, onde os 9 professores responderam que tiveram conhecimentos relacionados a Educação Física Adaptada no curso de graduação.

Conforme apresentam-se os dados na tabela 1 referentes a formação inicial dos professores, destaca-se a prevalência do sexo masculino 33 (58%) sobre feminino 24 (42%). No tocante a formação acadêmica, constatou-se que 32 (56%) graduaram-se na rede particular de ensino superior e 25 (44%) na rede pública, desses, 20 (35%) em instituições federais e 5 (9%) nas estaduais.

No que diz respeito à Educação Física Adaptada na graduação, dos 57 professores, 19 (33%) tiveram conhecimentos relacionados a essa temática e 38 (67%) não tiveram nenhum tipo de contato relacionado à área. Conforme menciona Pedrinelli e Verenguer (2005, p.12) “[...] a formação acadêmica e profissional para intervir na Educação Física Adaptada data de meados da década de 1980.[...]”, culminando na reestruturação dos cursos superiores da área, emanada pela Resolução nº 03/87 de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação,

que começa a efetivar-se nas instituições de ensino superior a partir dos anos 1990. Esses dados encontram-se refletidos na tabela 1 expressada acima.

Quanto à produção acadêmica, Pedrinelli (2006) pontua que:

No Brasil, a partir da década de 1980 e o início da década de 1990, vimos serem publicados vários livros sobre educação física adaptada. De forma mais expressiva, a partir de 2000, várias publicações nacionais, somadas a tantas outras internacionais, trazem excelentes contribuições para orientar e promover a oportunidade de participação de todos em programas regulares de educação física. (PEDRINELLI, 2006, p.220).

No que diz respeito ao tempo de atuação no magistério público estadual, situação funcional e número de escolas que lecionam, os dados foram organizados e colocados na tabela abaixo:

**Tabela 2.** Tempo de serviço, situação funcional e número de escolas que lecionam

Tempo de Serviço	Número de Professores	Situação Funcional			Nº. de Escolas			
		Efetivo	ACT	Estável	1	2	3	4
1 – 5 anos	14	13	1	-	9	5	-	-
6 – 10 anos	7	3	4	-	4	2	1	-
11 – 15 anos	7	3	4	-	5	2	-	-
16 – 20 anos	16	11	5	-	10	3	1	2
21 – 25 anos	7	4	2	1	5	1	1	-
Acima de 26 anos	6	6	-	-	4	2	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>40</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

**Fonte:** Elaboração própria

De acordo com os dados apresentados na tabela acima, 14 professores têm entre 1 e 5 anos de serviço no magistério público paulista, 13 são titulares efetivos de cargo<sup>55</sup> e 1 é admitido em caráter temporário – ACT<sup>56</sup>, sendo que destes, 9 lecionam em apenas uma escola e 5 em duas escolas; 7 Professores atuam de 6 a 10 anos, sendo 3 efetivos e 4 ACTs, onde 4 lecionam em uma escola, 2 em duas escolas e 1 em três escolas; 7 Professores tem entre 11 e 15 anos de serviço, sendo que 3 são efetivos e 4 são ACTs e 5 lecionam em uma escola e 2 em duas escolas; 16 Professores atuam de 16 a 20 anos, sendo 11 efetivos e 5 ACTs e destes, 10 lecionam em apenas uma escola, 3 em duas escolas, 1 Professor leciona em 3 escolas e 2 em quatro escolas; 7 Professores tem entre 21 e 25 anos de trabalho, sendo que 4 são efetivos,

<sup>55</sup> Titular efetivo de Cargo é a designação dada ao funcionário admitido através de aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos.

<sup>56</sup> De acordo com a Lei nº 500 de 13 de Novembro de 1974, servidores admitidos em caráter temporário – ACT, são aqueles ocupantes de função atividade no serviço público, admitidos sem a aprovação em Concurso Público.

2 são ACTs e 1 é estável<sup>57</sup>, onde 5 lecionam em uma escola, 1 em duas escolas e 1 em três escolas e acima de 26 anos no magistério público, encontram-se 6 Professores, todos efetivos, sendo que 4 lecionam apenas em uma escola e 2 em duas escolas. Portanto, dos 57 Professores de Educação Física da rede pública estadual da cidade de Araraquara, 40 (70%) deles são efetivos, 16 (28%) são ACTs e 1(2%) é considerado estável.

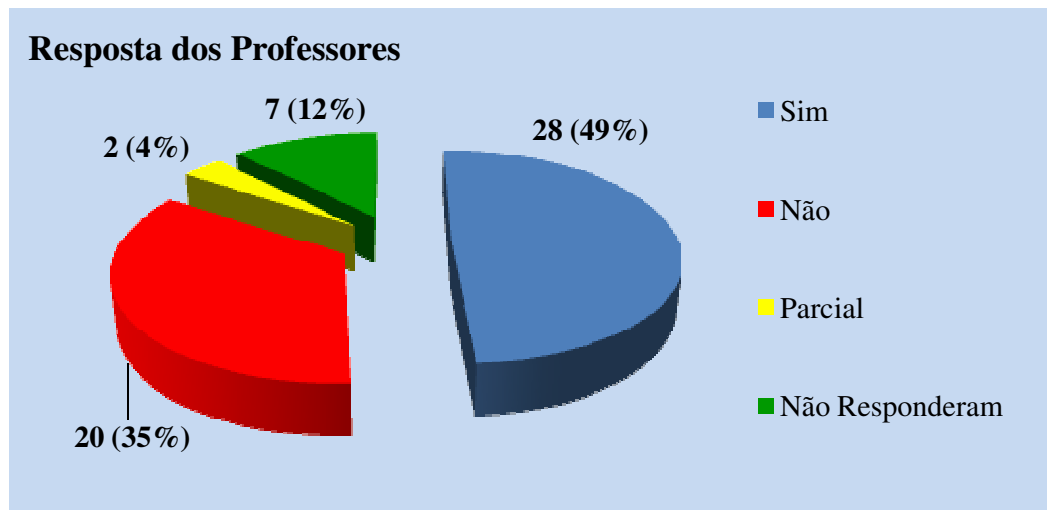
## **6.2 Atuação Profissional e Inclusão Escolar**

No tocante a atuação profissional dos Professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, as questões a seguir, denominadas de perguntas abertas, foram assim elaboradas para permitir ao professor expressar-se livremente, fazendo uso de linguagem própria, apresentando assim o seu pensamento a respeito do assunto, e conforme Lakatos e Marconi (1990) assinalam, possibilita ao pesquisador uma investigação mais profunda e precisa.

Em relação ao projeto pedagógico da escola contemplar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, 28 professores responderam que a escola contempla essa questão em seu projeto pedagógico; 20 responderam que não estão contempladas; 2 apontaram que o projeto pedagógico contempla parcialmente a questão e 7 professores não responderam objetivamente a pergunta, configurado na Figura 1 a seguir:

---

<sup>57</sup> Funcionário público estável é aquele que foi beneficiado pela estabilidade concedida pela Constituição Federal de 1988 a servidores (extranumerários, temporários (Lei 500/74) e celetistas), que se encontravam em exercício na data de sua promulgação (5/10/88) e que contavam com 5 (cinco) anos de exercício no serviço público (C.F./88 - Art. 19 - A.D.C.T.; C.E./89 - Art. 18 - A.D.C.T.). Dados encontrados no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.



**Figura 1.** Projeto Pedagógico e Inclusão Escolar

O entendimento de projeto pedagógico para Gadotti (1996, p.4) sugere instituir-se em um verdadeiro “[...] processo de **conscientização**<sup>58</sup> e de **formação cívica**; deve constituir-se num processo de repercussão da importância e da **necessidade do planejamento** na educação”, baseados numa educação para cidadania, composta por todos os envolvidos nesse processo – pais, alunos, professores, funcionários - e não só os gestores ou burocratas, assumindo assim, um compromisso que alude uma mudança estrutural na educação, que atenda, e com qualidade, a diversidade, onde cada um será responsável por essa mudança.

Percebemos a consciência e a necessidade dessas mudanças na resposta de um professor, entretanto, a descrença de que o projeto pedagógico possa ser o indutor das mesmas, se construído coletivamente, e não como um mero documento burocrático a ser elaborado somente pelos gestores da escola, ficou evidenciado em seu relato: *De acordo com minhas experiências em escolas, como estagiário, secretário, professor e pesquisador, acredito que os projetos políticos pedagógicos são elaborados apenas para cumprimento de exigências burocráticas e muito pouco é discutido com a comunidade escolar como um todo. Portanto o fato de contemplar ou não a temática inclusão não interfere na dinâmica da escola ou das aulas sejam elas de Educação Física ou não.* (P11).

Para alguns professores o projeto pedagógico apresenta-se como um desafio, e para outros, constatou-se confusões em suas respostas, conforme ilustradas a seguir:

*Acredito que no papel sim, mas na prática as estruturas ainda são um grande obstáculo para os alunos especiais.* (P7);

<sup>58</sup> Grifos do autor.

*Sim, todas as atividades planejadas procura atender a todo e qualquer aluno. (P51);*

*Acredito que sim, pois os objetivos da aula não estão relacionados com a performance atlética, mas, sim, voltados para a compreensão da importância da prática coletiva das atividades.(P28);*

*A escola não apresenta um espaço físico apropriado para a realização de aulas de Educação Física. Mesmo assim nós, professores de Educação Física, adaptamos as aulas com o que temos em mãos, nosso projeto pedagógico é adaptado com essa realidade. (P26);*

*Acredito que sim, pois todas as atividades são planejadas com objetivo principal da participação de todos. (P19).*

Gadotti (1996) aborda algumas questões sobre “Projeto Político Pedagógico”, dentre elas, a habitual confusão de projeto com plano:

Frequentemente se confunde projeto com **plano**<sup>59</sup>. Certamente o plano diretor da escola - como conjunto de objetivos, metas e procedimentos - faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto.

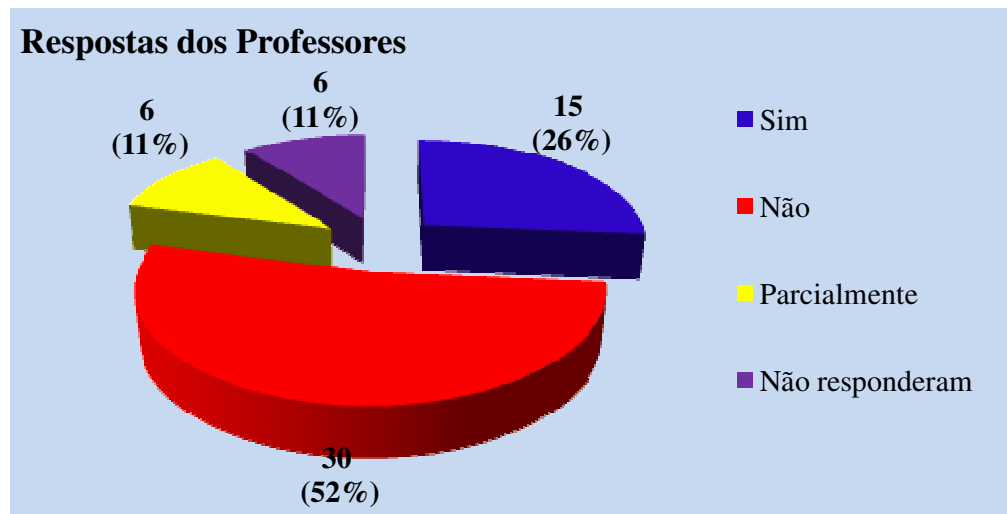
Isso não significa que objetivos, metas e procedimentos não sejam necessários. Mas eles são insuficientes, pois, em geral, o plano fica no campo do **instituído**, ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído, como defende hoje todo esse discurso oficial em torno da "qualidade", e em, particular da "qualidade total". Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se **instituinte**. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. [...]

[...]Não se constroi um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 1996 p.1-2).

Passando à pergunta seguinte, sobre como a escola se preparou para receber os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, 15 Professores responderam que a escola preparou-se para recebê-los, 30 afirmaram que não, 6 apontaram que parcialmente e 6 não responderam a questão, de acordo com a figura 2, a seguir:

---

<sup>59</sup> Grifos do autor.



**Figura 2.** A Escola e os Alunos com Deficiência

Conforme apontam os dados da figura acima, dos professores que responderam sim, num total de 15, as ações realizadas pelas escolas foram:

- ✓ adaptações arquitetônicas no espaço físico para facilitar o acesso desses alunos (acessibilidade);
- ✓ conscientização dos professores a respeito das deficiências dos alunos incluídos;
- ✓ orientações com especialista da Oficina Pedagógica durante as reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs.

Segundo os professores que responderam não a pergunta, num total de 30, alguns justificaram suas respostas na falta de acessibilidade da escola de possuir materiais específicos para o trabalho, ausência de informações e ações pedagógicas específicas que contemplem a questão da deficiência, conforme observa-se em seus relatos:

*Acredito que não. Pois não observo na escola ações voltadas para esta questão. Não existem ações pedagógicas específicas. Não existem adaptações do espaço físico; (P16);*

*Usa-se o método “empírico” – quando a situação aparece pensa-se nela, baseado no “vamos ver se funciona”;(P25);*

*Não, porque além de faltar formação específica para o profissional, a estrutura é precária e até inexistente com relação aos alunos portadores de necessidades especiais. (P51).*

Dos 12 professores restantes, 6 não responderam a questão e 6 responderam que a escola preparou-se parcialmente para receber esses alunos, ficando evidente em seus relatos que as ações para as modificações arquitetônicas, conscientização da equipe escolar e

formação continuada, só aconteceram depois da chegada desses alunos na sala de aula. Evidenciou-se também que, a escola se esforça para buscar recursos e que ainda estão em processo de preparação, conforme ilustrado a seguir:

*Muito pouco, os professores, não só os de Educação Física, se encontram despreparados e com dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência. O máximo que se observa são algumas modificações arquitetônicas que só ocorrem após a chegada dos deficientes à escola, ou a disponibilidade de cursos quando o deficiente chega à sala do professor. (P11);*

*A escola não se preparou antecipadamente, ela apenas se adaptou após receber alunos com deficiência auditiva e visual. Para o deficiente visual estou participando de um curso na Oficina Pedagógica. (P12).*

Para Padilha (1999), falar em inclusão não é tão simples como parece, necessitando de um entendimento mais contundente, criativo e comprometido, pois:

[...] Não podemos nos esquecer de que o se pretende não é apenas incluir na escola os excluídos, oferecendo vagas aos diferentes ou colocando-os juntos com os chamados de iguais, como se, por um passe de mágica, as diferenças acabassem. [...] (PADILHA, 1999, p.11).

A preparação da equipe escolar, dos recursos, da acessibilidade, enfim, todo o aparato que compõem o fazer pedagógico, são ferramentas importantes nesse processo, mas é preciso ir além, conforme podemos constatar nos pressupostos que embasam a construção de uma educação inclusiva, endossada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que tem como premissa uma reestruturação do sistema educacional com o objetivo de:

Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito a diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. (BRASIL, 2001, p.27).

Na questão que indagava sobre a experiência dos professores em lidar com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, 49 deles responderam que sim e 8 responderam que nunca tiveram alunos com deficiência em suas turmas. Quanto aos professores que responderam afirmativamente, 3 deles já trabalhavam há mais de 10 anos com esses alunos e

os outros 46 responderam que a primeira experiência pedagógica que tiveram com alunos com deficiência foi a partir do ano 2000.

Em relação à questão que aborda o desenvolvimento das aulas de Educação Física com os alunos com deficiência incluídos, foi necessário organizar os dados em categorias, a qual denominamos de estratégias utilizadas pelo professor, com o intuito de melhorar a visibilidade desses dados e assim facilitar a análise dos mesmos. Essas categorias envolvem:

- ✓ **Adaptação das atividades** referindo-se a estratégias utilizadas pelo professor para modificar objetivos, atividades, metodologias para que todos os alunos tenham uma participação segura, satisfatória e bem sucedida;
- ✓ **Nenhuma estratégia diferenciada** é mencionada pelos professores que no decorrer dos seus relatos utilizam essa afirmação, ou dizem não fazer uso de estratégias diferenciadas mediante as necessidades de seus alunos;
- ✓ **Auxílio dos colegas** entendido como a colaboração dos demais alunos de classe na realização das atividades por parte dos alunos com deficiência;
- ✓ **Atividade individualizada** é aquela que o aluno desenvolve as atividades da aula individualmente;
- ✓ **Utilização de Língua de Sinais ou outras formas de comunicação**, referida aos professores que utilizam gestos, Libras, ou outras formas de comunicação para explicação das atividades aos alunos surdos;
- ✓ **Respostas indefinidas**, para aqueles professores que não responderam com clareza à questão;
- ✓ **Afetividade** entendida na relação professor-aluno criando uma ambiente favorável a aprendizagem;
- ✓ **Respeito aos limites do aluno** proporcionando oportunidades para que os alunos com deficiência participem das atividades dentro de suas possibilidades;
- ✓ **Explicação individualizada** refere-se à intervenção do professor junto ao aluno quando necessário, respeitando sua individualidade e peculiaridades no processo de aprendizagem;
- ✓ **Criatividade** expressada como a capacidade para formular atividades diversificadas, originais;
- ✓ **Não possui alunos com deficiência.**

Esses dados foram colocados em uma tabela, ilustrando as estratégias utilizadas pelo professor, conforme apresentados na tabela 3 a seguir:



**TABELA 3** – Categorias das Estratégias utilizadas pelos professores

<b>ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>%</b>
Adaptação das atividades	18	32
Nenhuma estratégia diferenciada	7	12
Auxílio dos colegas	6	10
Atividade individualizada	5	9
Utilização de Língua de Sinais ou outras formas de comunicação	4	7
Repostas indefinidas	3	5
Afetividade	2	4
Respeito aos limites do aluno	2	4
Explicação individualizada	2	4
Criatividade	1	2
Não possui alunos com deficiência	10	18

**Fonte:** Elaboração própria

Os dados acima expõem que as estratégias utilizadas pelos professores são:

**Adaptação das atividades** - 18 Professores utilizam a adaptação das atividades para o atendimento desses alunos, conforme podemos perceber através de seus relatos: *Dando mais atenção, apoio, incluindo com os demais alunos, adaptando algumas atividades para facilitar o seu desenvolvimento (P6); Desenvolvo as aulas normalmente, buscando adaptações para permitir que os alunos com deficiência participem da atividade de maneira mais independente possível (P11); Preparando atividades e adaptando para que ele possa participar junto (P29); As aulas apresentam objetivos que são comuns para todos, independentemente se o aluno é portador de alguma deficiência. Algumas atividades desenvolvidas são adaptadas às condições daquele aluno para que o mesmo possa participar da aula, sempre contando com a ajuda do professor e/ou dos demais alunos da sala (P46);*

**Nenhuma estratégia diferenciada** - 7 Professores responderam que não utilizam nenhuma estratégia diferenciada, como exemplo: *Não faço nada de diferente. Explico como deve executar a atividade, a aluna observa os colegas e faz igual (P13); As aulas não têm modificações nem adaptações. O que os alunos conseguem fazer dá certo, senão ficam excluídos (P17); Igual aos outros alunos que não possuem deficiência (P23);*

**Auxílio dos colegas** - 6 Professores responderam que contam com o auxílio dos colegas de classe, como assim descreveram: *Tento incluí-los o máximo possível; os próprios*

*amigos são muitos solidários, nos ajudam bastante (P1); [...] Com a D.A. uma atenção maior nas informações e colaboração dos alunos da classe (P25); Dependendo da deficiência é possível adaptar o conteúdo, contando com o auxílio dos demais alunos (P51);*

**Atividade individualizada** - 5 professores responderam que fazem uso de atividades individualizadas para atender esses alunos, tais como: *alterno atividades adaptadas com o grupo e atividades individuais simultâneas às do restante da classe (P9); [...] Para a Mariane<sup>60</sup> procuro integrá-la às atividades e quando não é possível passo atividades mais simples que ela realiza ao lado da quadra (P33); Procuro adequar os alunos ao espaço físico determinado (separado) em que possa desenvolver a(s) atividade(s). Há riscos de contusões e acidentes físicos (P56);*

**Utilização de Língua de Sinais ou outras formas de comunicação** - 4 professores utilizavam todos os recursos para comunicar-se com alunos surdos, sejam eles, língua de sinais, gestos, mímicas e a oralidade, conforme expresso: *Tentando sempre incluí-los em todas as atividades, assim como os demais, porém sempre explicando a atividade separadamente por gestos e sinais (P5); Utilizo sinais e gestos improvisados e tem dado resultado, possibilitando a comunicação (P45);*

**Respostas indefinidas** - 3 respostas foram elencadas como indefinidas, como: *Na quadra não tem acesso para cadeirante (P27);*

**Afetividade** - 2 descreveram que a afetividade é utilizada por eles no atendimento a esses alunos, entendidos como: *Procurando não afastá-los dos demais alunos da classe, dando a eles as mesmas oportunidades dadas aos demais, com carinho e muita atenção (P7);*

**Respeito aos limites do aluno** - 2 disseram que respeitam os limites dos alunos, assim descritos: *Procuro conhecer sobre a deficiência do aluno e desenvolver minha aula envolvendo-o e respeitando o seu limite (P15);*

**Explicação individualizada** - 2 responderam que procuram dar explicação individualizada ao aluno: *Atualmente tenho um DM, preparo a aula para todos, explicando separadamente e intervindo quando necessário (P38);*

**Criatividade** - 1 Professor assinala a criatividade: *No caso do DV por falta de informações, com bom senso e criatividade (P25);*

**Não possui alunos com deficiência** - 10 Professores alegaram não possuir alunos com deficiência em suas turmas esse ano.

---

<sup>60</sup> Assim como na apresentação dos dados relativos aos professores, o nome da aluna mencionado na resposta do Professor P33, foi trocado para preservar sua identidade.

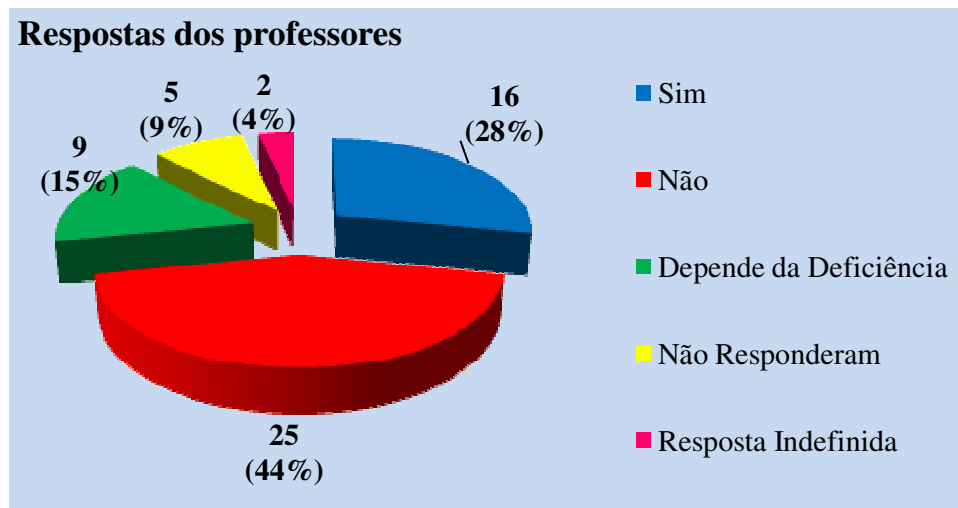
Conforme podemos constatar nos dados, Adaptação das atividades foi a resposta que apareceu com maior frequência nos relatos dos professores, porém, se faz necessário deixar claro, qual é o entendimento destes ao se referirem ao termo, pois conforme destaca Rodrigues (2006, p.41) “[...] não se trata de simplesmente encontrar atividades mais fáceis de executar e com níveis de exigência mais baixos.”. Para o autor, antes de tudo, Atividade Motora Adaptada não se restringe somente as pessoas com deficiência:

A adaptação de atividades motoras é assim um processo com múltiplos componentes que exige não só o conhecimento da pessoa, mas sobretudo a sua participação no processo de adaptação. Adaptar não é criar ou remover obstáculos, é sobretudo encontrar níveis ótimos de participação para qualquer pessoa independentemente dos seus níveis de desempenho. (RODRIGUES, 2006, p.45).

Winnick (2004) assinala que, para suprir as necessidades dos alunos para que todos participem com sucesso nas aulas de Educação Física é imprescindível a responsabilidade e a contribuição do professor no desenvolvimento destes, pois para isso:

[...] exige uma visão que vá além dos registros de “vitórias e derrotas”, como se isso fosse a maior contribuição de sua vida profissional.[...] Um bom professor ou técnico de crianças estabelece como prioridade o desenvolvimento da auto-estima positiva e tem uma postura de aceitação, empatia, amizade e afeto, garantindo um ambiente seguro e controlado. [...] seleciona e adota abordagens e estilo de ensino benéficos para os alunos, proporciona instrução e oportunidades individualizadas e personalizadas e também cria um ambiente positivo, no qual os alunos podem obter sucesso. [...] adota uma abordagem de elogio e incentivo, criando um ambiente educacional positivo, no qual todos os alunos são bem aceitos. (WINNICK, 2004, p.8).

Passando a questão seguinte que se referia as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento das suas aulas tendo em vista os alunos com deficiência, a figura a seguir demonstra que:



**Figura 3.** Dificuldades do Professor para o desenvolvimento das aulas

Conforme aponta a figura acima, 25 professores responderam que não possuem dificuldades para o desenvolvimento de suas aulas tendo em vista o aluno com deficiência; 16 responderam que sim; 9 responderam que dependia do tipo da deficiência; 5 não responderam a questão e 2 tiveram suas respostas indefinidas por não responder objetivamente a questão.

Para complementar a questão, foi solicitado ao professor que elencasse as dificuldades encontradas por eles.

Esses dados foram organizados em forma de tabela, conforme apresentamos a seguir:

**TABELA 4.** Dificuldades elencadas pelos professores

<b>DIFICULDADES DOS PROFESSORES</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>%</b>
Falta de cursos de Formação Continuada	7	12
Falta de estratégias adequadas para o trabalho coletivo	4	7
Respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno	3	5
Falta de espaço adequado para as atividades	3	5
Falta de material adequado	3	5
Falta de conhecimentos sobre as deficiências	3	5
Impossibilidade no trabalho devido ao grau de deficiência	2	4
Comunicação	2	4
Insegurança por parte do aluno com deficiência	1	2
Falta de suporte pedagógico na escola	1	2
Número de alunos por classe	1	2
Não preparado para atender esses alunos	1	2
Preconceito por parte dos demais alunos da classe	1	2

**Fonte:** Elaboração própria

De acordo com a tabela apresentada, a distribuição das respostas dos professores em relação às dificuldades encontradas foram: 7 devido a falta de formação continuada em serviço; 4 ao desconhecimento de estratégias adequadas para o trabalho coletivo; 3 ao ritmo de aprendizagem do aluno; 3 a falta de espaço adequado para as aulas; 3 a falta de materiais adequados; 3 a falta de conhecimentos sobre as deficiências; 2 devido ao grau de deficiência dos alunos, 2 a dificuldade de comunicação com os alunos; 1 a insegurança por parte do aluno com deficiência; 1 a falta de suporte pedagógico na escola; 1 devido ao grande número de alunos por classe; 1 por não ter recebido a devida orientação para atender esses alunos e 1 devido o preconceito por parte dos demais alunos da classe.

Como podemos observar em suas respostas, há muitas dificuldades que perpassam o universo do “fazer pedagógico” do professor de Educação Física, pois conforme menciona Pedrinelli (2006), da formação à atuação profissional muito ainda tem que ser feito para caminharmos rumo a um sistema adequado de participação desses alunos.

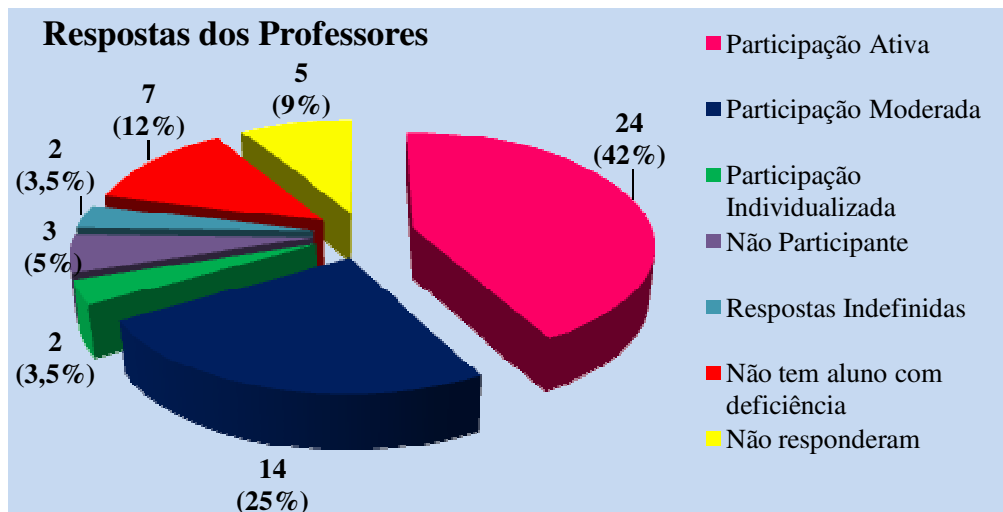
De acordo com Amaral (2001), a efetivação dessas ações, tão referidas pelos professores deveria ter como premissa: “Garantir um espaço para compartilhar tentativas, socializar os medos e as angústias, problematizar mitos e tabus, criar coletivamente formas de

enfrentamento de resistência, será essencial para uma ação confiante”. (AMARAL, 2001 apud PEDRINELLI, 2006, p.216).

A pergunta que se referia sobre a participação desses alunos nas aulas de Educação Física, apresentou uma série de dados, os quais foram necessários categorizá-los para facilitar o tratamento dos mesmos, como:

- ✓ **Participação Ativa** que fazia referência a toda participação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos da classe ou em atividades individualizadas propostas pelo professor;
- ✓ **Participação Moderada**, entendida como a participação do aluno com deficiência em algumas das atividades propostas pelo professor, seja ela, com o grupo de alunos da classe ou individualizada.
- ✓ **Participação Individualizada** é aquela onde o aluno desenvolve as atividades da aula individualmente.
- ✓ **Não Participante** foi assim denominada tendo em vista o aluno com deficiência que não participa de nenhuma atividade nas aulas de Educação Física.
- ✓ **Resposta Indefinida**, para aqueles professores que não responderam com clareza à questão, exemplificando: *Apresentam basicamente o mesmo interesse, ou falta de interesse que os outros alunos (P16); Quando participam é normal, mas em geral eles se afastam, precisa sempre estar chamando, propondo alguma atividade ou alguma participação (P17).*
- ✓ **Não responderam** para aqueles que deixaram em branco.

A Figura 4, a seguir ilustra os dados encontrados:



**Figura 4.** Participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

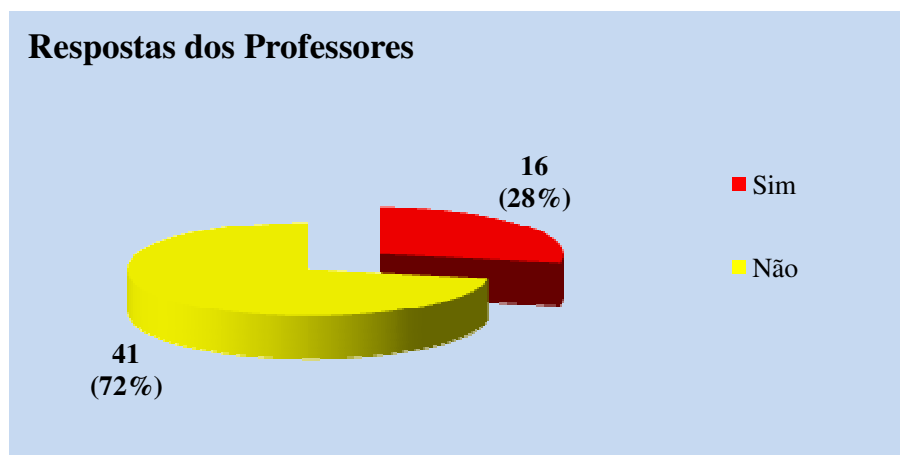
A figura 4 demonstra que 24 professores tiveram alunos com participação ativa nas aulas de Educação Física; 14 com participação moderada; 2 com participação individualizada; 3 tinham alunos que não participavam das aulas; 2 professores apresentaram respostas indefinidas; 7 não possuem alunos com deficiência e 5 não responderam a questão.

Pedrinelli (2006) elenca diversas formas de participação das pessoas com deficiência, considerando a igualdade de oportunidades, de acesso, nos mais variados contextos, dentre eles, a escola. Para tanto, enfatiza que um dos principais objetivos de um programa de atividades motoras deve ser:

[...] oferecer a oportunidade para todas as pessoas participarem e ampliarem seu conhecimento e sua consciência sobre as infinitas possibilidades do ser humano, visando a prática corporal autônoma e responsável atenta às necessidades e aos limites individuais.[...] (PEDRINELLI, 2006, p. 216).

### 6.3 Formação Continuada e Inclusão Escolar

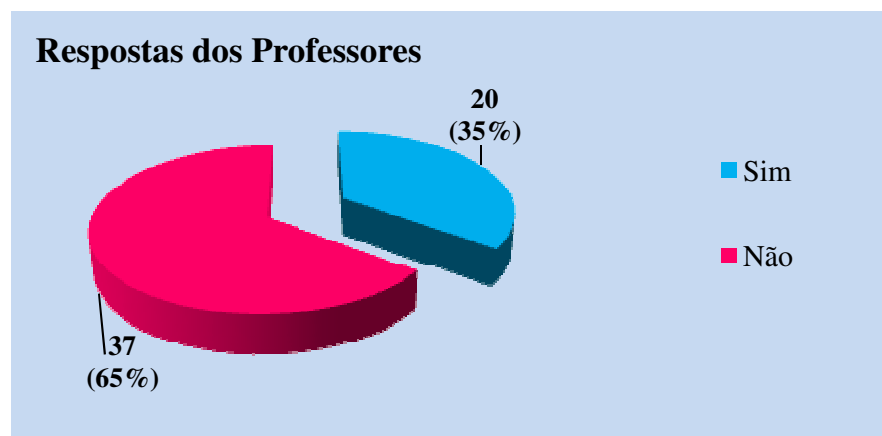
A questão seguinte referia-se a outros cursos de formação relacionados à temática Educação Física Adaptada após a graduação, tais como cursos de: curta duração, oficinas, extensão universitária, especialização, mestrado e doutorado. Em caso afirmativo, solicitou-se a especificação dos mesmos, conforme dados apresentados na figura a seguir:



**Figura 5.** Outros cursos de formação relacionados à temática Educação Física Adaptada

Conforme ilustra a figura acima, 16 professores responderam ter outros cursos relacionados à temática Educação Física Adaptada, como: Atividade Física Adaptada, Educação Física Escolar, Atividade Motora Adaptada, Educação Física Especial, Educação Especial e Ginástica para Asmáticos, e 41 responderam que não possuíam nenhuma outra formação. Verificando que 7 apontaram a capacitação oferecida pela Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara como reconhecimento para sua atuação profissional.

Em relação à questão sobre cursos de formação continuada relacionados à temática Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar, os dados apontaram para os seguintes resultados:



**Figura 6.** Participação em cursos de formação continuada relacionados à temática Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar

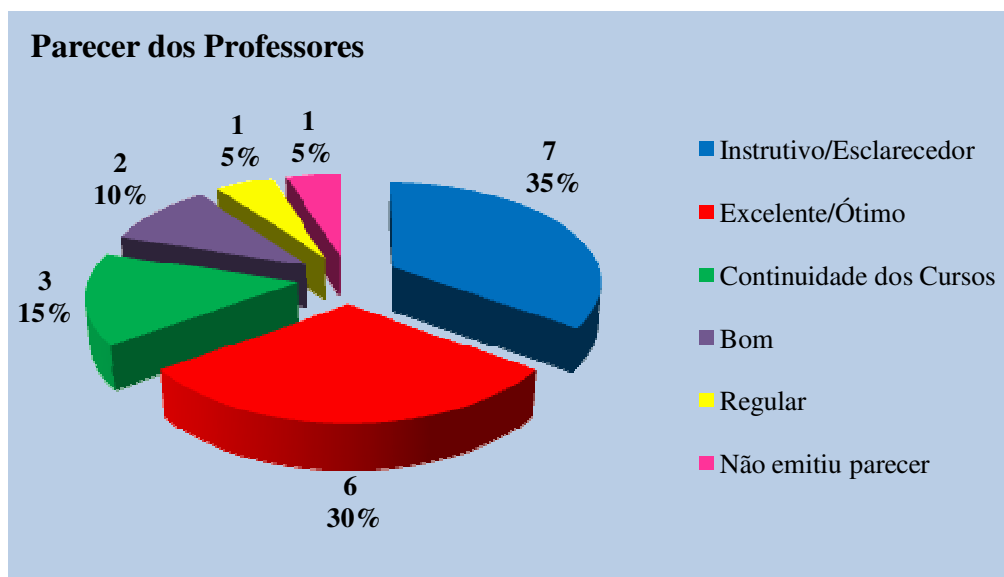


A figura 6 demonstra que de um número de 57 professores, 37 (65%) responderam não ter participado de nenhum curso e 20 (35%) participaram de cursos de formação continuada relacionados à temática Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar.

De acordo com Prieto (2006), uma das ações nas quais devem pautar-se as políticas públicas de educação é a formação de seus profissionais na perspectiva da inclusão, onde:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PRIETO, 2006, p. 57).

Para complementar a questão, foi solicitado que fizessem um parecer sobre os cursos que realizaram, que segundo os professores, de uma maneira geral foram muito bons. Ao apresentarmos os dados, utilizamos os termos excelente/ótimo, bom, regular, esclarecedor/instrutivo, continuidade dos cursos e não emitiu parecer, conforme expressado em suas palavras e demonstrados na figura 7, abaixo:



**Figura 7.** Parecer dos Professores a respeito dos cursos de formação continuada

Conforme podemos verificar na figura 7, o curso foi avaliado pelos Professores, os quais:

- ✓ 7 consideraram o curso como esclarecedor e/ou instrutivo: *Conforme já citei, tais cursos de capacitação me fizeram tomar conhecimento de deficiências que poderíamos encontrar na escola. Entendo que este tipo de curso serve para mostrar o quanto desconhecemos a respeito do problema e impulsionar cada profissional a buscar instrução particularmente (P9); Porém não é relacionado à Educação Física Adaptada e sim com a inclusão escolar, o curso auxilia em um primeiro momento de como auxiliar esse aluno, porém como é no geral deixa lacunas quando entra na parte de atividades físicas ou até mesmo de locomoção. E, felizmente estou realizando este curso, pois ele foi restrito a professores que possuem em sua classe alunos com deficiência visual, e por um “mero” acaso a vaga deste curso veio cair em minhas mãos. Pois não é comum os professores de Educação Física realizarem (P12); Curso bom esclarecendo e mudando nosso olhar sobre as várias e as diferenças entre os deficientes e como trabalhar (P32); Acredito que os profissionais estão empenhados em buscar suporte teórico que dê sustentação a essa prática iniciada na rede regular de ensino. Também é verdade que esse processo não se conclui por si só. É necessário que haja um processo de retroalimentação a partir das reflexões advindas da busca pela inclusão dos socialmente menos favorecidos (P36); Foi realizado em 2004 com a Vânia, com encontros mensais e profissionais de Fisioterapia, psicólogo e professores especialistas em DA, DV e DM (P38); O curso me deu um suporte para trabalhar, e ver que o deficiente não é diferente (P41); Do ponto de vista pedagógico é que a Educação Física estimula as capacidades do desenvolvimento (P44);*
- ✓ 6 deles consideraram excelente/ótimo, de acordo com suas respostas: *Foi excelente, foi proveitoso, aprendi a me relacionar com os alunos com necessidades educacionais especiais (P6); O curso foi de Educação Física Adaptada, sobre deficiente físico, deficiente auditivo, mental, visual, distúrbio global, déficit de atenção e hiperatividade, inteligências múltiplas, desenvolvimento infantil e inclusão escolar e o curso foi excelente (P7); Participei de um curso de Inclusão para professores de Educação Física. O curso abrangeu várias deficiências de forma superficial sem aprofundar muito. Para mim que não havia feito nenhum curso foi ótimo (P15); Considero o curso oferecido pela Oficina pedagógica de excelente qualidade. Tanto no aspecto dos conteúdos como também na estratégia utilizada na execução dos trabalhos (P16); Excelente (P21); Foi excelente, o curso promovido pela Secretaria, as orientações técnicas recebidas tem fundamental importância na realização de meu plano de aula no dia a dia escolar (P35);*

- ✓ 3 Professores mencionaram duração e a continuidade dos cursos: *Eu acho que a secretaria da Educação devia oferecer cursos com mais frequência* (P8); *A coordenadora do projeto é excelente pena que o curso é pouco tempo* (P27); *Deveria ter mais cursos com mais frequência para os professores da rede, e mais aprofundados* (P34);
- ✓ 2 professores apontaram em suas respostas que o curso foi bom: *Foi bom para o curriculum, bem como troca de ideias com outros profissionais da área* (P2); *Bom, na medida em que aborda metodologias apropriadas* (P23);
- ✓ 1 professor elencou o curso como regular: *Foi 1 (um) único curso... fragmentado (em etapas). Falta embasamento científico prá sustentação e desenvolvimento das aulas. Como exemplo: como dar um parecer (detectar) aluno com deficiência mental?...*(P56);
- ✓ 1 Professor não emitiu parecer.

Conforme podemos observar nas respostas desses participantes, o caráter instrucional e esclarecedor dos cursos se fizeram presentes na maioria dos relatos. Embora os achando excelentes, descreveram a necessidade de continuidade e aprofundamento das temáticas estudadas, para uma melhor reflexão sobre as diversidades, visando favorecer a aprendizagem.

De acordo com Prieto (2006):

No âmbito da formação de profissionais já engajados em sistemas de ensino, é preciso ultrapassar o que vem sido promovido, ou seja, a realização de encontros formativos que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos, ou que informam os princípios filosóficos e políticos da inclusão escolar e suas prerrogativas legais. É preciso promover a sua continuidade, com aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos. (PRIETO, 2006, p. 103).

Porém, se faz necessário, assim como expresso em outros relatos, a continuidade desses cursos e que os mesmos levem em consideração a experiência desses professores em sala de aula, pois de acordo com Ferreira (2006, p.229) “[...] é somente com base nele que sua prática pode ser revisitada e aperfeiçoada!”.

Essa afirmação também pode ser encontrada nas palavras de Prieto (2006):

[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para a sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar

informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades. (PRIETO, 2006, p.59).

Após a análise das respostas dos professores sobre a formação acadêmica, outros cursos de formação e formação continuada relacionados à temática EFA e Inclusão Escolar, constatou-se que dos 57 professores, 19 deles durante o seu percurso acadêmico e profissional, não tiveram nenhuma formação voltada ao atendimento dos alunos com deficiência, embora 16 informaram que trabalham ou já trabalharam com essa clientela, a partir do ano 2000 e 3 nunca trabalharam com alunos com deficiência, destacando-se a atuação de 10 professores com alunos com deficiência auditiva.

#### 6.4 Considerações dos professores

Ao referir-se à última pergunta, solicitamos aos professores que descrevessem o que eles consideravam fundamental para prestar um atendimento de qualidade nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência.

Diante da obtenção de um grande número de respostas, sentiu-se a necessidade de organizar os dados em categorias para uma melhor clareza em seu entendimento, conforme especificados abaixo:

- ✓ **Formação de professores** relacionadas à formação continuada em serviço e como esta poderia subsidiar o trabalho do professor com alunos com deficiência;
- ✓ **Adequação do espaço físico** que visam eliminar as barreiras arquitetônicas existentes nas unidades escolares;
- ✓ **Recursos materiais** necessários ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- ✓ **Conscientização da Comunidade Escolar** (pais, alunos, professores e demais funcionários da escola) com vistas à superação, da falta de conhecimento a respeito das pessoas com deficiência;
- ✓ **Respeito à diversidade** exercendo o direito a cidadania numa escola que atenda a todos os alunos;
- ✓ **Profissionalismo** entendido aqui como a ação/postura ética do professor em relação a aprendizagem dos alunos;

- ✓ **Atendimento segregado** que, de acordo com a visão de alguns professores seria adequado;
- ✓ **Adaptação das atividades** para que esses alunos tenham efetiva participação nas aulas;
- ✓ **Conhecimento prévio do professor** a respeito dos alunos deficientes, visando elaborar um planejamento mais adequado às suas necessidades;
- ✓ **Suporte pedagógico** referente às ações da equipe de gestores da escola (direção e coordenação), bem como de professores especializados que oferecem apoio aos professores que possuem alunos com deficiência incluídos;
- ✓ **Afetividade** embasada na boa relação Professor/aluno,
- ✓ **Redução do número de alunos** entendido aqui como essencial para o desenvolvimento das aulas e atendimento a todos os alunos;
- ✓ **Auxílio dos colegas** refere-se ao colega de classe para auxiliar o aluno com deficiência no desenvolvimento das atividades propostas;
- ✓ **Equipe multidisciplinar** composta por médicos e psicólogos para auxiliar na inclusão do aluno;
- ✓ **Envolvimento dos pais** no acompanhamento da vida escolar dos filhos;
- ✓ **Professor auxiliar** para as aulas de Educação Física.

Esses dados foram colocados em forma de tabela, visando permitir uma melhor visualização, do número de professores envolvidos nessas categorias, bem como a porcentagem das mesmas, conforme ilustrado a seguir:

**TABELA 5** – Categoria das necessidades elencadas pelos professores para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

<b>NECESSIDADES ELENCADAS PELOS PROFESSORES</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>%</b>
Cursos de Formação Continuada de Professores	38	67
Adequação do espaço físico	33	58
Recursos Materiais	26	46
Conscientização da Comunidade Escolar	20	35
Respeito à Diversidade	12	21
Profissionalismo	6	10
Atendimento Segregado	5	9
Adaptação das atividades	5	9
Conhecimento prévio do professor	5	9
Suporte pedagógico	4	7
Afetividade	4	7
Redução do número de alunos	3	5
Auxílio dos Colegas	3	5
Equipe Multidisciplinar	3	5
Envolvimento dos pais	1	2
Professor auxiliar	1	2
Não Respondeu	1	2

**Fonte:** Elaboração própria

Na visualização dos dados acima, podemos observar que: 38 professores apontam a formação continuada como essencial para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física; 33 citam a adequação do espaço físico; 26 referem-se aos recursos materiais; 20 elencam a conscientização da comunidade escolar; 12 apontam o respeito à diversidade; 6 referem-se ao profissionalismo; 5 acreditam que o atendimento segregado é a melhor opção para os alunos com deficiência; 5 mencionam a adaptação das atividades; 5 relatam o conhecimento prévio do professor; 4 relatam a necessidade de suporte pedagógico; 4 citam a afetividade; 3 fazem menção à redução de alunos por turma; 3 citam o auxílio dos colegas de classe; 3 mencionam a necessidade de uma equipe multidisciplinar; 1 cita o envolvimento dos pais; 1 aponta a necessidade de professor auxiliar nas aulas de Educação Física e 1 professor não respondeu à questão.

Com o objetivo de proporcionar uma melhor exposição das respostas dos professores a essa pergunta, elaboramos um quadro considerando na íntegra os relatos dos mesmos, de acordo com o que se segue:

<b>Professor</b>	<b>Respostas do Professores</b>
<b>P1</b>	<i>A consciência dos alunos restantes da classe é a nossa maior preocupação para que os alunos com deficiência se sintam cada vez mais integrados em nossas aulas. Que a Secretaria da Educação promovesse mais cursos específicos, possibilitando um maior conhecimento dos professores, no que diz respeito a este tema.</i>
<b>P2</b>	<i>Necessário cursos e treinamentos para desenvolver atividades, bem como adequação da estrutura física do local.</i>
<b>P3</b>	<i>Cursos de formação continuada e preparar os demais alunos da sala de que a Educação Física escolar é um privilégio de todos.</i>
<b>P4</b>	<i>Planejamento da aula Preparar os alunos para receber o deficiente Material adequado Aperfeiçoamento dos professores Adaptações das atividades físicas.</i>
<b>P5</b>	<i>É fundamental que se trate o assunto com especial atenção. Essas crianças necessitam maior atenção e saber como incluí-los hoje, fará toda a diferença na vida futura deles. A atenção especial e a boa vontade dos educadores, professor de Educação Física, direção da escola no sentido de proporcionar atividades inclusivas para esses alunos.</i>
<b>P6</b>	<i>Trabalhos de conscientização e reflexão dos demais alunos para que não haja preconceitos. Adequação da escola. Que as escolas dessem mais respaldos, recursos necessários para adaptar esses alunos. Psicólogos nas escolas, palestras, recursos áudio-visuais.</i>
<b>P7</b>	<i>Considero necessário o carinho, a compreensão e principalmente que o professor tenha muita paciência com os mesmos e que busquem alternativas para desenvolverem um bom trabalho. Que o professor tenha conhecimentos básicos dos problemas de cada aluno, que os professores se reciclem sempre, estudem e saibam que a inclusão faz parte do projeto pedagógico da escola.</i>
<b>P8</b>	<i>Desenvolver a capacidade dos alunos em viver juntos em equipe, respeitando o limite do outro, criar condições para um bom relacionamento, ser atencioso, criar elo de ligação entre todos. Mais capacitações para que o professor tenha mais conhecimentos para realizar e desenvolver seus trabalhos.</i>
<b>P9</b>	<i>Para que isso ocorra de fato o profissional precisa estar preparado. Contudo ao meu ver, tem que procurar este preparo o professor que está recebendo alunos com tais deficiências. Acima de tudo, porém, tem que estar presente a boa vontade de ver e fazer ver que pessoas com necessidades especiais são nossos semelhantes. Dentro da realidade oferecida pela escola pública, creio que a qualidade fica</i>

	<i>comprometida. Deixando a qualidade de lado, a sensibilização do grupo aliada à motivação do indivíduo com tais necessidades, tornam-se o alicerce para experiências a serem vividas não só dentro da escola, mas uma conduta ininterrupta transportada para todos os setores da vida.</i>
<b>P10</b>	<i>Adaptar as escolas e oferecer formação aos professores. Conhecer melhor as deficiências dos alunos e receber formação e instrução de como proceder nas aulas.</i>
<b>P11</b>	<i>Ampliaria esta questão para como promover a inclusão nas aulas de Educação Física? Pois muitas vezes os obesos, os menos populares, os menos habilidosos, as meninas e os deficientes não estão, ou não são, incluídos nas aulas por mais que se trabalhe com modificação de regras e de atividades. As discussões sobre respeito e sobre trabalho coletivo são fundamentais, não só nas aulas de Educação Física, mas na escola. A escola deve estar atenta a estas questões, pois quando há interesse de todos em incluir um amigo na brincadeira não limites de adaptações e muitas vezes não é preciso nem da ajuda do professor. As capacitações também são fundamentais para dar subsídios aos professores para trabalhar com alunos com deficiência. Romper com o termo Educação Física Adaptada é fundamental, não existe matemática adaptada, nem história adaptada porque a Educação Física tem que ser. A Educação Física é para todos e o que se adapta são as atividades para atender a demanda de uma ou outra turma. O que falta é uma formação permanente onde se discuta a Educação Física de nossas escolas, para conhecer as dificuldades dos professores e então realizar atividades para capacitar os professores para atuar e incluir todos nas aulas de Educação Física Escolar.</i>
<b>P12</b>	<i>Uma capacitação efetiva dos professores, não apenas quando os mesmos possuem esses alunos, mas sim uma capacitação prévia. Além disso, é necessário modificações na estrutura física das escolas para melhor atendê-los. Uma boa estrutura física: como rampas e materiais adaptados. Capacitações para os professores para que eles consigam receber esse aluno da melhor maneira possível, sem susto como vem ocorrendo com muitos.</i>
<b>P13</b>	<i>Parar com esta ideia de incluir estes alunos, pois automaticamente acabam sendo excluídos. Trabalhar com numero reduzido de alunos, material disponível, espaços adequados.</i>
<b>P14</b>	<i>O principal seria um trabalho com o restante da turma mostrando a importância fundamental de cada um na integração desse aluno. (Conscientização) Adequação física da escola (rampas, etc.) Seria fundamental que as escolas tivessem recursos, para dar respaldo ao professor como: material didático específico, áudio-visual, palestras, apresentações de grupos de alunos deficientes já adaptados, psicólogos na escola.</i>
<b>P15</b>	<i>Melhor preparação da Escola e dos professores, mais cursos específicos para cada deficiência ex: D.M., D.A. e outros. Espaço físico adequado para as diversas deficiências. Capacitação de professores e coordenadores nas diversas deficiências. Material pedagógico para atender as diversas deficiências.</i>
<b>P16</b>	<i>No meu caso, que sejam realmente feitas adaptações no espaço físico. Envolvimento do professor Disponibilidade de material Adequação do espaço físico</i>



	<i>Preparação dos alunos para receber o deficiente Acompanhamento, dependendo do caso, de um profissional especialista.</i>
<b>P17</b>	<i>Trabalhar muito a questão do preconceito. Não são visto como iguais. Além de adaptar recursos, local, materiais, projeto pedagógico, etc.</i>
<b>P18</b>	<i>treinamento para os professores material especializado para deficientes local apropriado (salas) incentivar o professor para se dedicar para com os alunos remodelar totalmente a escola para que as crianças deficientes se sintam seguras e dispostas a praticar alguma atividade física.</i>
<b>P19</b>	<i>É necessário o local das atividades ser acessível, mas principalmente mais capacitação e formação continuada. E isso depende não só do governo, mas sim da vontade do professor de buscar essa formação. O fator principal está na vontade do profissional de buscar uma maior capacitação. Muitos dizem que “não estão preparados, etc.” mas nada fazem para buscar esse conhecimento.</i>
<b>P20</b>	<i>Primeiro adaptar as escolas com rampas, corrimão e banheiros adaptados. Cursos realizados pela DE e Oficina Pedagógica.</i>
<b>P21</b>	<i>Vontade e Profissionalismo Não ficar desmotivado diante de um obstáculo.</i>
<b>P22</b>	<i>Preparação acadêmica (cursos, capacitações, especializações) boas condições de espaço físico e material. Reconhecer que os alunos com deficiência são capazes, saber estimulá-los, não tratá-los como “diferentes”, afinal eles fazem parte do grupo e, portanto, são peças fundamentais na composição do todo, assim como os outros.</i>
<b>P23</b>	<i>Um preparo maior do professor. Material principalmente.</i>
<b>P24</b>	<i>Uma série de fatores: o tipo de deficiência, condições físicas e materiais da escola, o tipo de relação do restante da sala com o aluno portador de deficiência, entre outros. Conhecer a deficiência e saber quais as possibilidades desse aluno dentro da Educação Física. Ter espaço físico e condições materiais ideais. Fazer com que o restante da sala realmente o “inclua” e passe a ajudá-lo e a ajudar.</i>
<b>P25</b>	<i>É uma questão delicada. Acredito que só ocorra em alguns momentos, pois ao adaptarmos situações, incluímos um, mas excluimos todos os outros. Cursos, palestras. OBS. Se a formação, o trabalho e o interesse pela Educação Física regular já é péssimo, o que esperar de algo que vai exigir mais conhecimentos, comprometimento e dedicação?</i>
<b>P26</b>	<i>Os professores precisam ter cursos de capacitação para trabalhar com esses alunos. Enfatizo também a falta de material pedagógico para o aprendizado desses alunos.</i>
<b>P27</b>	<i>Cursos de formação continuada</i>
<b>P28</b>	<i>Grande quantidade de materiais, bom espaço estrutural, porém, acredito que o primordial passa pela boa formação do professor. Fazer com que estes se sintam como integrantes de um corpo coletivo, ou seja, que não representem apenas um número nas atividades, mas, possibilitem novas formas de pensar e questionar a qualidade das relações sociais nas aulas de</i>

	<i>Educação Física.</i>
<b>P29</b>	<i>Espaço e material adequado. Conscientização dos outros alunos para o cuidado com as diferenças.</i>
<b>P30</b>	<i>Ter cursos para Educação Especial. Adaptar a escola para o aluno.</i>
<b>P31</b>	<i>O professor não precisa estar preparado para trabalhar com o deficiente, basta ele gostar que as coisas acontecem normalmente, pois o aluno com deficiência é participativo. Que as escolas tenham material suficiente e adequado, sendo assim, fica bem mais fácil a aprendizagem, os ensinamentos, pois a participação é espontânea do aluno.</i>
<b>P32</b>	<i>Que os demais alunos sejam esclarecidos e sintam necessidade de ajudar o deficiente e melhorar a estrutura das escolas – rampas, aparelhos, salas... Conhecimento e constante atualização da Educação Física com os deficientes.</i>
<b>P33</b>	<i>Primeiramente capacitação. Espaços adaptados e recursos materiais adequados. Redução do número de alunos nas salas para que se possa atender com mais atenção o aluno com deficiência. Não diferenciá-los dos demais; ter consciência de suas dificuldades, porém destacando suas potencialidades, essa seria a questão ética e emocional professor-aluno deficiente; no entanto as questões burocráticas* também fazem parte no atendimento qualitativo e, para mim são as únicas que podem tornar o atendimento precário. *espaço/material/cursos de capacitação.</i>
<b>P34</b>	<i>Os professores precisam de orientações e atividades para alunos inclusos (cursos).</i>
<b>P35</b>	<i>É necessário atividades diversificadas, com experiências agradáveis, situações diferentes essas crianças progredirá e vencerá os obstáculos, para o bem físico e emocional. É fundamental que a estrutura física (Prédio) da escola (quadra, rampas) contemple as necessidades do deficiente, vídeos educativos e mais cursos de orientação técnica e atualização pedagógica para os professores.</i>
<b>P36</b>	<i>Aceitá-los como membro (parte) integrante do grupo... Aceitar suas deficiências... Estabelecer parcerias com os alunos Acreditar que é possível sua inclusão, que eles podem avançar para outros níveis de desenvolvimento – Educação do e pelo movimento. Busca pela competência profissional para que a Educação Física ofereça oportunidade ao aluno de vivenciar experiências que resultem em melhoria na sua qualidade de vida. Uma qualidade que se aprimora a cada dia pelo aprimoramento do movimento. O movimento que se relaciona, que une, interage, transforma, transcende, desencadeando naquele que o possui possibilidade de vislumbrar novas aprendizagens.</i>
<b>P37</b>	<i>Planejamento da aula e preparar a classe para receber esse aluno especial. Material adequado Aperfeiçoamento do professor Adaptação das atividades físicas</i>
<b>P38</b>	<i>Dependendo da deficiência precisa ter um cuidado diferenciado. Para um bom atendimento, o profissional deve estar preparado para desenvolver as aulas. Para cadeirantes uma rampa apropriada.</i>
<b>P39</b>	<i>Curso de Capacitação</i>

	<i>Conhecer suas deficiências, limitações e interesse e ser capacitada para atender suas necessidades.</i>
<b>P40</b>	<i>Na minha maneira de entender fica difícil para o professor trabalhar com as duas populações simultaneamente. Acredito que seria necessário um profissional capacitado para atender esta questão e em horários pré-estabelecidos.</i>
<b>P41</b>	<i>Em primeiro lugar, a reforma da escola (adaptação). A DE e a Oficina Pedagógica deveriam transmitir cursos para os professores e não só treinamento de um dia e sim especialização.</i>
<b>P42</b>	<i>Tratá-lo com igualdade. No meu caso, como só tenho esta aluna não sei bem o que dizer, mas talvez alguns materiais diferentes, uma quadra só para eles formarem os times, enfim uma quadra adaptada.</i>
<b>P43</b>	<i>Planejamento da aula Preparar os alunos para receber o deficiente Material adequado Aperfeiçoamento do professor Adaptações das atividades físicas.</i>
<b>P44</b>	<i>Acho que os professores não estão preparados para receber esses alunos. Material pedagógico e estrutura física da escola.</i>
<b>P45</b>	<i>Apoio técnico pedagógico Suporte pedagógico ao professor Espaços físicos adequados Materiais adequados Numero reduzidos de alunos. Os pais devem acompanhar a vida escolar para, na medida do possível, colaborar com os professores.</i>
<b>P46</b>	<i>Um dos aspectos que considero necessário é o reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos de uma dada realidade escolar, fato este que a primeira vista parece ser algo básico, mas que muitas vezes acabamos por não respeitar este princípio. Outro aspecto seria o envolvimento da comunidade escolar neste processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar. A formação continuada dos professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência seja através de palestras, cursos, mini-cursos, grupos de pesquisa, etc. Uma adequação física e material das escolas para receberem alunos com deficiência, aspecto este que acaba afetando as aulas de Educação Física.</i>
<b>P47</b>	<i>Turmas especiais. Sei que é contra o modelo de Inclusão.</i>
<b>P48</b>	<i>Ter uma conversa séria e explicar aos alunos que todos somos iguais perante a sociedade (escola) e não deve haver nenhum tipo de discriminação entre eles. Ter rampas especiais bem sinalizadas com cores claras para que os alunos cheguem com segurança até a sala de aula ou a quadra. Ter materiais específicos pedagógicos, lúdicos, etc... Não deve ter escadas para chegar até a quadra.</i>
<b>P49</b>	
<b>P50</b>	<i>Ter capacitação direcionada a esses casos que necessitam de inclusão social. Procurar fazer com que eles sintam-se úteis ao grupo, tratá-lo com igualdade, para adaptá-lo as aulas.</i>
<b>P51</b>	<i>Em primeiro lugar a formação continua dos profissionais da área, também uma adaptação estrutural (materiais adaptados além de um trabalho psicopedagógico</i>

	<i>com os demais alunos, para que não haja a exclusão. Ter aulas de Educação Física com professores auxiliares, sendo que ambos tenham capacitação específica, ou seja, mais profissionais trabalhando em uma mesma aula e turma.</i>
<b>P52</b>	<i>Cursos de capacitação específicos. Conscientização entre os alunos que todos são iguais com os mesmos direitos. Trabalhar mais jogos cooperativos. Respeitar as diferenças. Dependendo da deficiência – espaço físico adequado, respeito aos limites de cada um. Capacitação adequada e específica para cada tipo de deficiência e tratar todos os alunos com igualdade.</i>
<b>P53</b>	<i>Adequação dos prédios – rampas de acesso e tudo mais – a minha escola é cheia de escadas. O professor deveria ser preparado para receber esses alunos através de cursos sobre as diferentes deficiências, níveis, restrições, subsídios. Preparo, interesse, atenção, carinho.</i>
<b>P54</b>	<i>Primeiramente é necessário conscientizar os demais alunos não deficientes de que eles também têm limitações e desenvolver nos alunos uma cooperação nas atividades. Apoio da equipe gestora na elaboração e realização de atividades diferenciadas que não os esportes. Respeito às diferenças e melhoria na estrutura e materiais de apoio ao desenvolvimento de práticas diferenciadas.</i>
<b>P55</b>	<i>Com classes heterogêneas fica difícil a participação desses alunos. Preparo dos professores aliado com uma infra-estrutura escolar voltada para esses alunos.</i>
<b>P56</b>	<i>Maior capacitação profissional (docentes) e preparação (pais e filhos). Simplesmente impor através de decretos (federal) o funcionamento de inclusão tornou-se inconsistente, fragmentado e descontínuo. Espaço físico: (salas + quadras, bibliotecas, áreas, outras) adequado e funcional. Acompanhamento e orientação psicológico-médico, materiais adequados variados. Adequação física do prédio (escola) para facilitar o acesso...</i>
<b>P57</b>	<i>Conhecimento, criatividade e principalmente vontade de incluir esses alunos. A escola como um todo deveria se melhor preparada para receber esses alunos, quanto aos professores acredito que deveriam ser melhor capacitados para tal.</i>

**Quadro 4.** Resposta dos Professores

**Fonte:** Elaboração Própria

Conforme evidenciam os dados, a formação continuada encontra-se presente e recorrente no discurso dos professores quando o assunto é promover uma educação de qualidade a todos os alunos, pautados nos princípios da educação inclusiva.

Neste sentido, vários outros estudos indicam essa mesma necessidade demandada pelos participantes da presente pesquisa, conforme encontrados nos estudos de Aguiar e Duarte (2005), Pedrinelli (2006), Rechineli (2008), Cruz (2005), Neves (2003), entre outros.

Sob essa ótica, Zoboli e Barreto (2006) chamam a atenção para a temática relacionada ao acesso no ensino regular, que em razão da lei, é apenas parte desse processo, uma vez que:

[...] Uma escola inclusiva é aquela que, além de implementar adaptações no ambiente físico, acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho e treina todos os recursos humanos na questão da inclusão. (ZOBOLI; BARRETO, 2006, p.77).

Tais ações de formação continuada, segundo Prieto (2006, p.59), devem ser pensadas e estruturadas, visando conjugar os objetivos propostos pelo sistema de ensino, em consonância com as mudanças necessárias, sem impô-las, mas como fruto da reflexão conjunta de seus professores, pois: “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, escola e o sistema de ensino, quanto para o seu desenvolvimento profissional.”

Duarte (2005, p.28) assinala que a reflexão do professor sobre sua prática educativa se traduz em premissa fundamental na construção de uma educação inclusiva e que “a formação profissional centrada na diversidade e na diferença humana, e não na igualdade trará nova perspectiva educacional.”

Para Mendes (2006), pensar em educação inclusiva exige recursos, tanto materiais quanto humanos. De acordo com Rodrigues (2006, p.310), “Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar carências[...]”.

Isso mostra a necessidade de adequação de espaços físicos, recursos materiais, suportes pedagógicos, dentre outros, requerendo investimentos por parte dos sistemas de ensino, pois não há como pensar em inclusão bem sucedida e eficaz, se não houver o mínimo despojamento de recursos financeiros.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de responder aos questionamentos dessa pesquisa, conforme pontuados na apresentação e justificativa realizamos um estudo referente aos cursos de formação continuada em Educação Física Adaptada oferecidos pela Diretoria de Ensino da Região de Araraquara. Coletamos também dados sobre a formação inicial e continuada desses professores, referentes aos cursos realizados ao longo de suas trajetórias profissional.

Esse estudo mostrou que a cidade de Araraquara, no ano de 2007 possuía 27 escolas estaduais e atendem 22.762<sup>61</sup> alunos no Ensino Fundamental e Médio, dentre os quais, 150 com deficiência.

Em relação à distribuição desses alunos, constatamos que apenas 0,7% estão incluídos, sendo que, das 11 escolas que possuem somente o Ciclo I (1ª à 4ª série) do ensino fundamental, atendem 104 alunos com deficiência, 1 escola que possui Ciclo I e II do ensino fundamental, atende apenas 1 aluno e 15 escolas que possuem o Ciclo II (5ª à 8ª série) do ensino fundamental e ensino médio atendem 45 alunos, e destas, 1 delas não atende nenhum. Verificou-se, portanto, uma maior incidência nas séries iniciais do ensino fundamental (Ciclo I – 1ª à 4ª série), demonstrando bastante timidez no processo inclusivo.

Essa timidez pode ser constatada em muitos outros estudos, como Duarte (2003, 2006), Pedrosa (2006), Medeiros (2006). Apesar dessa lentidão, verificamos que houve um progresso em termos de matrículas no ensino regular conforme apontam os dados do censo escolar divulgado pelo MEC/SEESP, assinalando que no período de 2002 a 2006, houve um aumento de 47,5% no Estado de São Paulo. Esse gráfico encontra-se no anexo B.

Convém observar também que anteriormente ao período de 1990, as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições especializadas ou em classes especiais da rede pública de ensino. Somente a partir de movimentos em prol da educação dessas pessoas tais como a Constituição Federal (1988), a Declaração de Educação para Todos (1990), o ECA (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial (1994), a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) e deliberações, resoluções e leis expedidas pelo governo federal e estadual, garantiu-se o acesso a todos no ensino regular, independentemente de quaisquer atributos físicos, intelectuais, sensoriais, religiosos, étnicos e sociais.

---

<sup>61</sup> Data base: Junho.

O que ficou evidenciado nesse trabalho, de acordo com os dados obtidos é que dos 57 professores de Educação Física da cidade de Araraquara, somente 20 (35%) participaram do curso de capacitação em Educação Física Adaptada, um deles participou de uma capacitação voltada para deficiência visual, relacionada ao trabalho pedagógico em sala de aula e 37 não tiveram nenhum tipo de capacitação a respeito da Educação Física Adaptada e inclusão escolar.

Ao traçar o perfil acadêmico e profissional desses participantes, verificou-se a prevalência do gênero masculino 33 (58%) sobre o feminino 24 (42%) e quanto à situação funcional, 40 (70%) encontravam-se como titulares de cargo (efetivos), sendo que destes, 11 (55%) participaram do curso de formação continuada em Educação Física Adaptada, 16 (28%) como contratados (ACTs), destes, 8 (40%) participaram do referido curso e 1 (2%) com estabilidade garantida por lei, que também teve participação no curso.

A primeira suposição da pesquisadora em relação aos professores que fizeram o curso de Educação Física Adaptada era de que os mesmos encontravam-se mais respaldados para desenvolver os seus trabalhos junto aos alunos com deficiência. Entretanto, o resultado encontrado mostrou que aqueles que não participaram do referido curso, também apresentaram respostas similares aos demais. Nesse sentido, verifica-se uma mudança qualitativa nos paradigmas da inclusão, ainda que distante do ideal.

Através das respostas desses professores, observamos que 16 deles, apesar de não terem tido nenhuma formação ou curso de formação continuada em relação a inclusão, passaram a atendê-los a partir do ano de 2000 e 3 nunca trabalharam com alunos com deficiência. Entretanto, indicavam em seus relatos que se sentiam despreparados, mas mesmo assim, não deixavam de envolvê-los em suas aulas, levando em consideração suas dificuldades e acolhendo-os no grupo como um todo.

Esses dados vão ao encontro do texto da Rede SACI<sup>62</sup> (2005, p.99) sobre a postura a ser adotada pelos professores, destacando que: “O professor não pode negar a diferença. Ele deve trabalhar com seus alunos para que a diferença seja compreendida como uma característica do ser humano e que ela não tira a dignidade de ninguém.”

Foi observado também, que muitas outras necessidades insurgiram em suas respostas, como a “adequação do espaço físico (barreiras arquitetônicas), recursos materiais, conscientização da comunidade escolar, profissionalismo, suportes pedagógicos, redução do

---

<sup>62</sup> A Rede SACI – Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação ([www.saci.org.br](http://www.saci.org.br)) é um projeto sediado na CECAE – Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais, órgão da Reitoria da USP – Universidade de São Paulo.

número de alunos por sala, professor auxiliar, dentre outros”, que uma vez atendidas, contribuirão efetivamente para uma educação de qualidade para todos, e isso demanda ações e investimentos por parte do sistema de ensino, e principalmente fazer valer as políticas públicas educacionais já existentes.

O presente estudo mostrou que muitas das preocupações acima assinaladas, perpassam pelo âmbito político (sistemas de ensino) rumo a construção de uma escola de qualidade, requerendo, portanto, ações em todas as esferas do poder, exigindo esforços quantitativos e qualitativos como: garantia de recursos financeiros, aumento do número de matrículas, implantação de serviços de apoio pedagógico, formação de recursos humanos, cursos de aprofundamento e reflexões a respeito da pessoa com deficiência, bem como a conscientização da sociedade.

Russo (2007), ao investigar a ótica dos professores do ensino regular pautados pelo paradigma da educação inclusiva, apontou:

Na abordagem da Educação Inclusiva, os vieses empregados mostraram a convergência sobre o fato de que a inclusão é realmente necessária, contudo procuraram ressaltar também, a preocupação de muitos educadores com a forma como ela vem sendo concretizada. Nesse contexto, foram apontados alguns desdobramentos: a mera inserção de alunos com deficiência nas salas comuns do ensino regular; os discursos inclusivos que se contrapõem à realidade educacional brasileira; as políticas educacionais que determinam transformações inseridas num cenário de falta de recursos humanos e materiais e as ações necessárias para a efetivação de uma educação que atenda, efetivamente, à diversidade de todos os alunos. (RUSSO, 2007, p.148).

Conforme consta nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), sobre educação inclusiva:

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolva alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.30).

Conforme o exposto nas citações, a inclusão escolar é um processo que vem acontecendo paulatinamente e os cursos de formação continuada também seguem o mesmo



compasso de acordo com o que pudemos observar em relação a Diretoria de Ensino da Região de Araraquara.

Percorremos a história da Educação Física através dos tempos, bem como fundamentamos o seu processo e também da Educação Física Adaptada, enquanto subárea de conhecimento desta.

Através dessa contextualização histórica da Educação Física no cenário mundial, compreendemos que em todas as fases o homem teve suas manifestações corporais e atléticas usadas para outros fins que não a prática em si. Desde os tempos antigos, quando estas atividades faziam parte de outras instituições sociais, tais como a religião, a preparação militar ou guerreira até os métodos ginásticos europeus, que deram origem a Educação Física moderna, percebemos que é notável a influência dessas práticas na construção da Educação Física brasileira, enquanto profissional dessa área.

Apresentamos ainda, uma breve contextualização sobre a formação continuada no âmbito das políticas públicas, com o objetivo de pontuar as ações que estão sendo implementadas tanto na esfera federal quanto estadual, baseadas nos princípios da educação inclusiva.

Caracterizamos a Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, através de um resgate histórico de sua implantação, coletando os dados por meio da história oral com um ex-dirigente regional de ensino, e conversas informais com Supervisores de Ensino dessa Diretoria. Consideramos esse um ponto importante para esse trabalho, por ter resgatado fatos históricos não encontrados nos arquivos oficiais.

De acordo com o exposto, vemos esse trabalho como uma produção acadêmica e que tem a colaborar com as discussões acerca da Educação Física Adaptada, uma vez que o mesmo trata o processo de formação continuada sob a ótica de 57 professores, e nesse sentido, pretendemos apresentá-lo à equipe da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara e aos professores dessa área, esperando poder contribuir com a política de formação continuada dos professores de Educação Física dessa rede de ensino.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, procuramos no decorrer desse trabalho, responder a questão de pesquisa, bem como atender aos seus objetivos, entretanto, deixamos vários outros questionamentos para serem pesquisados em estudos posteriores, como os abaixo mencionados:

Quais seriam os motivos que levaram esses professores a não participarem do curso de formação continuada em Educação Física Adaptada?

Quais foram os critérios de escolha para a participação nesse curso?

De acordo com os dados apresentados, a partir do ano 2005, foram efetivados por meio de concurso público 06 novos professores. Por que um só curso ocorreu no ano de 2004?

É realizado um levantamento prévio das necessidades dos professores para o planejamento desses cursos?

Como garantir um trabalho de qualidade para todos os alunos sem orientações aos professores, insuficiência de cursos de formação continuada, falta de recursos físicos e materiais e apoios pedagógicos especializados previstos nas leis e resoluções dessa rede ensino?

Qual é a autonomia que os Assistentes-Técnicos-Pedagógicos (Professores-Coordenadores) responsáveis pela formação continuada nessa Diretoria, dispõem para identificar as demandas dessa formação e implementá-las, a partir das necessidades dos professores de Educação Física?

Para finalizar, esse trabalho trouxe como contribuição um melhor entendimento do processo de inclusão dessa rede, bem como das políticas públicas norteadoras desse processo, entendendo que também é papel do professor ser um profissional reflexivo, conforme menciona Duarte (2005):

Talvez a presença do aluno com deficiência na escola regular, faça com que os professores de educação física repensem suas práticas pedagógicas e se tornem mais criativos. Talvez contribua também para o resgate da atitude reflexiva sobre o processo de ensinar, esquecida por muitos professores. (DUARTE, 2005, p.29).

Sob essa ótica, cada aluno deve ser respeitado em sua individualidade, levando-se em conta o processo e não o produto, uma vez que a inclusão não se resume apenas à escola. Nesse contexto, a formação do professor se faz condição ímpar para viabilizar mudanças significativas para uma educação igualitária e de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

ACCIOLY, A. R.; MARINHO, I. P. **História e organização da Educação Física e dos desportos**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1956. v. 1.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.223-240, maio/ago. 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARAUJO, P. F. **A Educação Física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1999.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. **História da YMCA**. Disponível em: <<http://www.acmsorocaba.com.br/interface.html>>. Acesso em: 17 jun. 2008.

AZEVEDO, F. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e esporte**. São Paulo: Manole, 1994.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, A. S. **A formação continuada dos Professores da rede de ensino público do estado de São Paulo**. 1998. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.

**Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília.

Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/legislacao/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Presidência da República**: Casa Civil:

Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del1044.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Decreto-lei n. 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Ministério da Educação**: Portal MEC, Brasília. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Ministério da Educação:** Portal MEC, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n. 1.920 de 25 de julho de 1953. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. **Ministério da Educação:** Portal MEC, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L1920.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4024.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduce a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10328.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26 §3º e do art. 92 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10793.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n. 6.503, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L6503.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n.6.202, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituídos pelo Decreto-Lei n. 1.044 de 1969, e dá outras providências. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/1970-1979/L6202.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n. 11.342, de 18 de agosto de 2006. Institui o dia 1º de setembro, como o dia do Profissional de Educação Física. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L11342.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n.9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9696.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Lei n.7.692, de 20 de dezembro de 1988. Dá nova redação ao disposto na Lei n. 6.503, de 13 de dezembro de 1977, que “dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino”. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7692.htm>>. Acesso em: 22 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de Professores multiplicadores em Educação Física adaptada.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002. 161 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. 28 p. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Brasil adotará documento da ONU sobre pessoas com deficiência.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/SEESP.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SEESP.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília: A Secretaria, 1999. 177p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada para Professores da educação básica: orientações gerais.** Brasília: MEC/SEB, 2005. 42p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.

BRASIL. Ministério do Esporte. **História do esporte.** Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/institucional/historico.jsp>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina.** 2. ed. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos, 1991. 230 p.

- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à Educação Física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 124 p.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU. **História do jiu-jitsu**. Disponível em: <<http://www.cbjj.com.br/hjj.htm>>. Acesso: 13 jun. 2008.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial da União**: Seção I, Brasília, DF, 10 Set. 1987.
- COTRIM, G. **História e Consciência do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada de Professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document>>. Acesso em: 19 jul. 2006.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.
- DARIDO, S.C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, jan./jun. 2001.
- DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.
- DUARTE, E. Inclusão e acessibilidade: contribuições da Educação Física adaptada. **Revista da Sobama**, Campinas, v.10, n.1, suplemento, p.27-30, dez. 2005.
- DUARTE, M. **Síndrome de Down: um estudo sobre Inclusão Escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara/SP**. 2003. 94p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.
- ENCICLOPÉDIA DE OCULTISMO, MAGIA E THELEMA. **Gargântua e Pantagruel**. François Rabelais. Disponível em: <<http://www.ocultura.org.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

FACULDADE DE MEDICINA DO RIO DE JANEIRO. **Histórico da Fundação**. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2008.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Novos enfoques em pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica na Educação Física**. vol. 2. Vitória: Ed. da UFES, 1997.

FIGUEIREDO, J. F.; HUNGER, D. **O conhecimento histórico das ginásticas sob óptica de programas acadêmicos e Professores de Educação Física**. Curitiba: Portal Educacional do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

FLORENCE, R. B. P. **A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document>>. Acesso em: 30 out. 2006.

GADOTTI, M.. O Projeto Político Pedagógico da Escola na Perspectiva de uma Educação para a Cidadania. **Revista de Educação Ciência e Cultura**. V.I, n. 2, p.33-41, 1996. Disponível em <[http://vicenterisi.googlepages.com/Projeto\\_Politico\\_Ped\\_Gadotti.pdf](http://vicenterisi.googlepages.com/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf)> Acesso em: 22 abr. 2008.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

GALINDO, C. J. **Necessidade de formação continuada de Professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2007, 197p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GODOY, L. **Os jogos olímpicos na Grécia antiga**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.) **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

INDAIATUBA, Prefeitura Municipal. Proposta pedagógica global da rede municipal de Indaiatuba. **Secretaria Municipal de Educação**. Indaiatuba: 2004. Disponível em <<http://www.indaiatuba.sp.gov.br/?page=seme&cont=educacaoespecial>> Acesso em: 06 ago. 2007.

INDAIATUBA, Prefeitura Municipal. Projeto qualidade de vida. **Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Turismo**. Indaiatuba: 1997.

JOB, I. **Educação Física no PPGCMH/UFRGS**: uma visão a partir da análise de citações e perfil dos pesquisadores. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://bdt2.ibict.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

LIMA, S. M. T. **Educação Física adapta**: proposta de ação metodológica para formação universitária. 2005. Tese (Doutorado em educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document>>. Acesso em 18 jul. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Cia. Brasil Editora, [19--].

MARINHO, I. P. **Os clássicos e a Educação Física**. Rio de Janeiro: Educação, 1945. 222 p.

MAUERBERG-DE CASTRO, E. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

MEDEIROS, N. R. **Caracterização dos Alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais**. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MELO, V. A. **História da Educação Física e do esporte no Brasil**: panorama e perspectivas. São Paulo: IBRASA, 1999.

MENDES, E. G. A educação inclusiva que queremos. **Re-criação: Revista do Creia**. Corumbá, v.4, n.1, p.33-44, jan./jun. 1999. ISSN 1517-9826.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006. ISSN 1413-2478.

MIRANDA, N. **A harmonia entre o corpo e o espírito** (Ensaio de Educação Física). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

MIRANDA, N. **Jahn** (Contribuição ao estudo da história e metodologia da Educação Física). São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1962.



NEVES, C. P. **A inclusão de pessoas com deficiência segundo Professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.** 2006. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

OLIVEIRA, J. G. M.; BETTI, M.; OLIVEIRA, W. M. **Educação Física e o ensino de 1º grau:** uma abordagem crítica. São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: Intenção e Realidade.** Marília: Fundepe, 2004. p.1-9.

PADILHA, A. M. L. Na escola tem para quem é diferente? **Re-criação: Revista do Creia.** Corumbá, v.4, n.1, p.7-18, jan./jun. 1999. ISSN 1517-9826.

PEDRINELLI, V. J. Por uma vida ativa: a deficiência em questão. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.) **Atividade física adaptada.** Barueri: Manole, 2005.

PÉREZ GALLARDO, J. S. (Org.) **Educação Física:** contribuições à formação profissional. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 149 p.

PETRONI, E. T. S. **Perfil profissional de Professores do ensino fundamental e médio:** uma investigação com profissionais pertencentes à diretoria de ensino de Jaú-SP. 2007, 99p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação Física escolar:** ser...ou não ter? 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

RECHINELI, A. **O fenômeno da inclusão na educação física escolar:** o discurso dos professores de Itapetininga. 2008, 126p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

REDE SACI. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Gil, M. (Coord.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka, 2005.

REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002. Trimestral. Ano 14 – Edição Especial. ISSN 1677-8073.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RUSSO, M. J. O. **Alunos com deficiência no ensino regular: e agora professor, vamos falar de inclusão?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Professores da rede pública estadual refletem sobre a prática da Educação Física para alunos com necessidades especiais. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/>>. Acesso em: 11 set. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 92 de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 173 de 05 de dezembro de 2002. Dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 66 de 03 de Outubro de 2006. Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de formação continuada para Professores do ensino médio**. Ensino Médio em Rede. São Paulo, SP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 2004.

SEABRA JUNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document>>. Acesso em 03 jul. 2007.

SILVA, R. F. **A ação do Professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:  
<<http://libdigi.unicamp.br/document>>. Acesso em 15 mai. 2007.

SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOFISTE, A. P. S. **Profissional ou Professor de Educação Física?** Interfaces de uma profissão regulamentada. 2007, 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, A. S. **O conhecimento dos Professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document>>. Acesso em 19 jul. 2006.

TEIXEIRA, M. S.; MAZZEI, J. **Manual de Educação Física, jogos e recreação**. 3. ed. São Paulo: Obelisco, 1966.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2007.

UNESCO. **Declaração de Dakar**, 2000. Disponível em: <[www.interlegis.gov.br](http://www.interlegis.gov.br)>. Acesso em: 16 jul. 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:  
<[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)> Acesso em: 07 jun. 2007.

UNESCO. **Declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948. Disponível em:  
<[www.mj.gov.br](http://www.mj.gov.br)>. Acesso em: 16 jul. 2007.

UOL EDUCAÇÃO. **Biografia Charles Miller**. Disponível em:  
<<http://educacao.uol.com.br/biografias/>>. Acesso em: 17 jun. 2008.

VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.) **Educação do corpo e formação de Professores**: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2002.

WALKER, M. R. **Formação continuada de Professores:** os desafios da atualidade na busca da competência docente. 2004, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados.** Tradução Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.

ZOBOLI, F; BARRETO, S. J. A corporeidade como fator de inclusão das pessoas em condições de deficiência. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Carta à Dirigente de Ensino de Araraquara



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Araraquara



Araraquara, 18 de maio de 2007.

Ilustríssima Senhora:

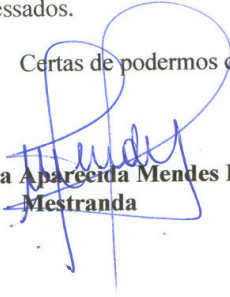
Neusa Aparecida Mendes Bonato, professora de educação básica – PEB-II da disciplina Educação Física da Escola Estadual Antonio Lourenço Correa e aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Mestrado, está sob minha orientação desenvolvendo um trabalho que tem por objetivo fazer um estudo da formação continuada dos professores de Educação Física da rede pública estadual na cidade de Araraquara.


Para tanto, necessita entrevistar professores e A.T.P. de Educação Física (Assistente Técnico Pedagógico) e ter acesso a documentos relativos à capacitação desses professores no que diz respeito à formação continuada para o atendimento dos alunos com deficiência incluídos no ensino regular.

Sendo essa pesquisa de grande significado para a educação, solicito de Vossa Senhoria autorização para a realização da mesma nessa rede de ensino, bem como para a coleta de dados.

Logo após a defesa, essa Diretoria de Ensino terá uma cópia do trabalho, nos colocando à disposição para a apresentação do mesmo aos membros dessa secretaria e demais interessados.

Certas de podermos contar com a sua colaboração, agradecemos a atenção.

  
**Neusa Aparecida Mendes Bonato**  
Mestranda

  
**Profª Drª Luci P. Manzoli**  
Orientadora  
PPG em Educação Escolar

À

Ilma. Sra.

**Prof. Maria Nazareth Cardoso Cusinato**

**APÊNDICE B – Questionários para Diretores e/ ou Coordenadores das escolas****Caracterização da Unidade Escolar**

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

Número de Professores de Educação Física que atuam na escola \_\_\_\_\_

Número de Alunos matriculados: \_\_\_\_\_

Número de Alunos com deficiência matriculados: \_\_\_\_\_

Por favor, especifique abaixo o número de Alunos de acordo com a deficiência:

<b>Def. Física</b>	<b>Def. Mental</b>	<b>Def. Auditiva</b>	<b>Def. Visual</b>	<b>Def. Múltipla</b>	<b>Outras</b>

**APÊNDICE C – Termo de Participação na Pesquisa**

Araraquara, 29 de maio de 2007.

**TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA**

Professor(a)

Neusa Aparecida Mendes Bonato, Professora de educação básica – PEB-II da disciplina Educação Física da Escola Estadual Antonio Lourenço Correa e aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Mestrado, está desenvolvendo um trabalho de pesquisa que tem por objetivo fazer um estudo da formação continuada dos Professores de Educação Física da rede pública estadual na cidade de Araraquara.

Para tanto, pedimos a sua colaboração para responder ao questionário que dará suporte à Dissertação de Mestrado, em andamento na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, sob a orientação da Professora Doutora Luci Pastor Manzoli, provisoriamente intitulada: **INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE ARARAQUARA**. O trabalho fundamenta-se nas diretrizes políticas relativas a inclusão de Alunos com deficiência no ensino regular e a capacitação em serviço dos Professores de Educação Física fomentadas pela Secretaria de Estado da Educação.

Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação da identidade dos participantes (unidade escolar e Professor) do estudo proposto. As informações por Vossa Senhoria prestadas durante a realização da pesquisa serão discutidas em Grupo de Estudo/Trabalho com os Professores envolvidos e seus resultados serão divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.



Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

**Neusa Aparecida Mendes Bonato**  
Mestranda

**Profª Drª Luci Pastor Manzoli**  
Orientadora

**TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA**

**EU, Professor(a)** \_\_\_\_\_,

**Aproveito-me deste para confirmar meu interesse em participar – na condição de participante – da pesquisa intitulada “*Inclusão Escolar: Um Estudo da Formação Continuada dos Professores de Educação Física na Cidade de Araraquara*”, do mesmo modo que afirmo estar de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.**

**Araraquara, de de 200 .**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Professor(a)**

**APÊNDICE D – Questionário para Professores de Educação Física****Questionário para Professores da Disciplina Educação Física**

1. Ano de conclusão da Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_
2. Universidade/Faculdade que estudou: ( ) Federal ( ) Estadual ( ) Particular
3. Durante o curso de graduação, você teve alguma disciplina que abordasse a Educação Física adaptada ou para pessoas com deficiência? ( ) Sim ( ) Não
4. Quanto tempo de atuação você tem como Professor de Educação Física no magistério público?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Qual a sua situação Funcional? ( ) Efetivo ( ) ACT Lei 500/74 ( ) Estável
6. Em quantas escolas estaduais você trabalha e quais são elas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Você acredita que o projeto pedagógico da escola que você trabalha contempla a Inclusão no que se refere à Educação Física? Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. A escola se preparou para receber os Alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Como?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Você já teve experiência em lidar com Alunos com deficiência em suas aulas? Desde quando? \_\_\_\_\_

10. Como você desenvolve suas aulas com Alunos com deficiência?

---

---

---

11. Quais as estratégias utilizadas por você para o desenvolvimento de suas aulas tendo em vista o aluno com deficiência?

---

---

---

12. Como é a participação desse(s) aluno(s) nas aulas de Educação Física?

---

---

---

---

13. Você participou de outros cursos após a sua formação acadêmica, tais como: cursos de curta duração, extensão, oficinas, especialização, mestrado ou doutorado e/ou outros sobre Inclusão Escolar e Educação Física Adaptada? Quais?

---

---

14. Você participou em algum momento de cursos promovidos pela Secretaria da Educação (Oficina Pedagógica) relacionada à temática Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar?

Sim  Não

Caso afirmativo, responda a questão abaixo

15. Dê o seu parecer\_\_\_\_\_

---

---

---

16. Descreva o que você considera fundamental para prestar um atendimento de qualidade nas aulas de Educação Física para Alunos com deficiência.

---

---

---

**ANEXOS**

## ANEXO A – Autorização da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Araraquara



Araraquara, 18 de maio de 2007.

Ilustríssima Senhora:

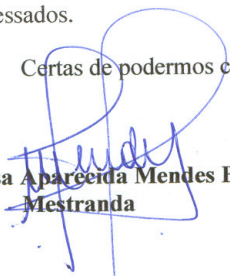
Neusa Aparecida Mendes Bonato, professora de educação básica – PEB-II da disciplina Educação Física da Escola Estadual Antonio Lourenço Correa e aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Mestrado, está sob minha orientação desenvolvendo um trabalho que tem por objetivo fazer um estudo da formação continuada dos professores de Educação Física da rede pública estadual na cidade de Araraquara.


Para tanto, necessita entrevistar professores e A.T.P. de Educação Física (Assistente Técnico Pedagógico) e ter acesso a documentos relativos à capacitação desses professores no que diz respeito à formação continuada para o atendimento dos alunos com deficiência incluídos no ensino regular.

Sendo essa pesquisa de grande significado para a educação, solicito de Vossa Senhoria autorização para a realização da mesma nessa rede de ensino, bem como para a coleta de dados.

Logo após a defesa, essa Diretoria de Ensino terá uma cópia do trabalho, nos colocando à disposição para a apresentação do mesmo aos membros dessa secretaria e demais interessados.

Certas de podermos contar com a sua colaboração, agradecemos a atenção.

  
Neusa Aparecida Mendes Bonato  
Mestranda

  
Prof. Dr. Luci P. Manzoli  
Orientadora  
PPG em Educação Escolar

À

Ilma. Sra.

Prof. Maria Nazareth Cardoso Cusinato

SECRETARIA DE ENSINO DE ARARAQUARA

*Autoriza a refe-  
rida pesquisa*

*30.05.07*

*Mazareth Kusinato*

**Maria Nazareth Cardoso Cusinato**  
**Dirigente Regional de Ensino**

ANEXO B - Dados do Censo Escolar do Estado de São Paulo



# São Paulo



População total: 37.035.456

População com deficiência: 4.203.632

População de 0 a 17 anos com deficiência: 413.438

0 a 4 anos: 56.127

5 a 9 anos: 103.615

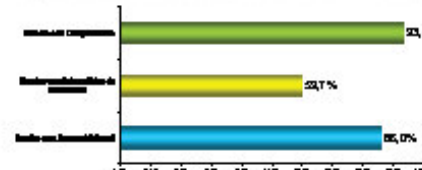
10 a 14 anos: 153.682

15 a 17 anos: 100.014

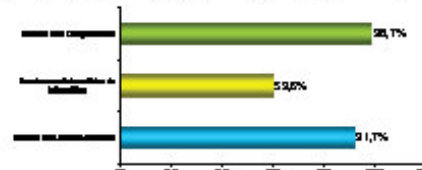
18 a 24 anos: 274.864

Fonte: Censo Demográfico/IBGE/2000

Condições de Infraestrutura em 10.811 Escolas com alunos em Classes Convencionais



Condições de Infraestrutura em 1.253 Escolas e Classes Especiais

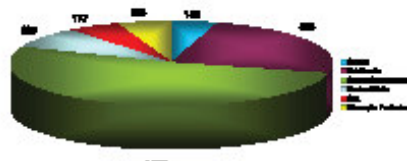


Arquitetura nas Escolas Públicas com Educação Especial em 2006	Total	%
Escolas com Educação Especial	18.989	100%
Escolas com Serviços Adequados aos alunos com N.E.E	5.895	21,78%
Escolas com Dependência e/ou Ajustes aos alunos com N.E.E	2.095	12,35%

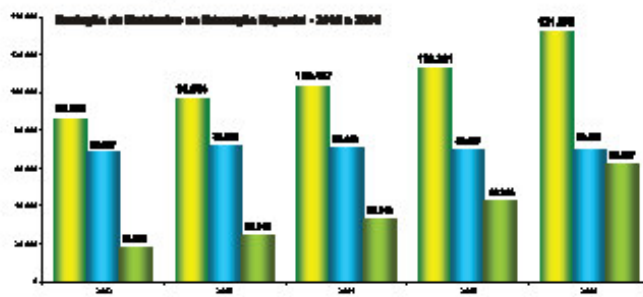
Perfil dos 4.267 Professores em Educação Especial em 2006



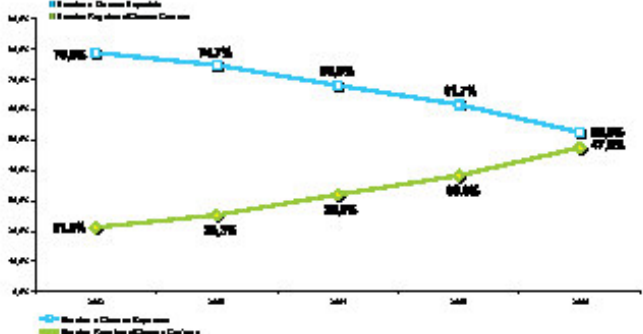
Distribuição dos 4.267 Professores com Curso de no mínimo 40h, para atender alunos com N.E.E em 2006



Evolução do Número de Escolas em Educação Especial - 2000 a 2006



Evolution of the Percentage of Schools with Adequate Services and Dependence/Adjustments - 2000 to 2006



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)